

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA APLICADA

ENSINO RENOVADO, AVALIAÇÃO RENOVADA?

**O PROCESSO AVALIATIVO NO ENSINO/APRENDIZAGEM
DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM CONTEXTO
INTERDISCIPLINAR**

Leila Ribeiro de Caldas

Campinas – 2001

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

UNIDADE	8e
Nº CHAMADA	TUNICAMP C126e
V	EX
TOMBO BCI	51931
PROC.	124103
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	29/10/03
Nº CPD	

CM00182331-9

BIB ID 289872

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

C126e	<p>Caldas, Leila Ribeiro de</p> <p>Ensino renovado, avaliação renovada?: o processo avaliativo no ensino/aprendizagem de língua estrangeira em contexto interdisciplinar / Leila Ribeiro de Caldas - - Campinas, SP: [s.n.], 2001.</p> <p>Orientador: José Carlos Paes de Almeida Filho</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p>1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Avaliação escolar. 3. Avaliação - Instrumentos. 4. Ensino. 5. Aprendizagem - Avaliação. I. Almeida Filho, José Carlos Paes de. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p>
-------	--

Leila Ribeiro de Caldas

ENSINO RENOVADO, AVALIAÇÃO RENOVADA?

**O PROCESSO AVALIATIVO NO ENSINO/APRENDIZAGEM DE
LÍNGUA ESTRANGEIRA EM CONTEXTO INTERDISCIPLINAR**

Dissertação apresentada ao Curso de
Linguística Aplicada do Instituto de
Estudos da Linguagem da Universidade
Estadual de Campinas como requisito
parcial para obtenção do título de
Mestre em Linguística Aplicada na
Área de Ensino-Aprendizagem de
Segunda Língua e Língua Estrangeira.

**Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes
de Almeida Filho**

UNICAMP
Instituto de Estudos da Linguagem
2001

Este exemplar e a redação final da tese
defendida por Vera Ribeiro de
Caldas

e aprovada pela Comissão Julgadora em
11/10/2003.

α J. Almeida

α J. Almeida

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho – Orientador

Prof.^a. Dra. Vera Teixeira da Silva

Prof.^a. Dra. Matilde Virginia Ricardi Scaramucci

Campinas, dezembro de 2001

**À minha mãe,
exemplo de força e perseverança.**

**Ao José,
presença querida e encorajadora,
sempre.**

**Ao Pablo e a Paty,
forças motrizes.**

AGRADECIMENTOS

Ao Prof^o José Carlos Paes de Almeida Filho, pela orientação serena e encorajadora, pelo exemplo de dedicação à profissão e pelo respeito aos meus limites.

À Prof^a Marilda do Couto Cavalcanti pelas sugestões e orientações durante os cursos realizados e no exame de qualificação; pelo gesto sempre amigo e o incentivo a seguir em frente.

Ao Prof^o John Robert Schmitz pelos valiosos comentários no exame de qualificação e pelas palavras de incentivo.

A Ligia Lederman e Débora Baghin pelo companheirismo, por compartilharem anseios e experiências e pela amizade para além da pesquisa.

A Claudia Garcia, Maria de Lourdes Tilio e Fernanda Ortale pelas trocas de experiências durante os cursos e observações.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro que facilitou a realização desta pesquisa.

Aos tantos professores cujas contribuições certamente estão cravadas na minha cultura de ensinar e avaliar, em especial, Neusa, Nina, Eni, Wellington, Marlene, César, Neiton, Biba e Luiz Paulo.

À Direção das escolas e às professoras regentes das salas de aula onde a pesquisa foi realizada.

Aos professores e funcionários do Instituto de Estudos de Linguagem – IEL/Unicamp, especialmente da Secretaria de Pós-Graduação.

Aos meus colegas, amigos e alunos, pela amizade, pela torcida e paciência, especialmente na reta final deste estudo.

À minha mãe, Hebe, Leda, Toninho, Paulo e Jarbas presenças fortes e esteios que possibilitaram a caminhada instrucional.

À minha família, pelo carinho e união, pela força e por acreditarem em mim.

A Olguita pela presença amiga no riso e no choro.

Aos meus filhos, Pablo e Paty pela ajuda na digitação e formatação. E por existirem.

A D. Irene pelos dez anos de convivência e muitos cafezinhos na reta final.

A todos que, de alguma maneira, contribuíram para a realização deste trabalho.

Às forças que possibilitam a vida.

SUMÁRIO

Capítulo I - Reconstruindo a trajetória da pesquisa

Introdução	01
1.1. Contextualização do problema, justificativa e objetivos do estudo	02
1.2. Perguntas de pesquisa	04
1.3. Metodologia de pesquisa	05
1.3.1. Escolha da metodologia e sua justificativa	05
1.3.2. Escolha e descrição do cenário	06
1.3.2.1. Projeto Interação e Relevância no Ensino de Línguas	08
1.3.2.2. O cenário de coleta dos dados	11
1.3.3. Descrição dos participantes	12
1.3.3.1. Perfil dos professores	12
1.3.3.2. Perfil dos alunos	13
1.3.4. Os instrumentos de coleta de dados	14
1.3.4.1. Observação/gravação das aulas e anotações de campo	16
1.3.4.2. Os instrumentos (formais) de avaliação	17
1.3.4.3. Entrevistas com as professoras	17
1.3.4.4. Questionário dos alunos	18
1.3.4.5. Diários de aulas das professoras e diário dialogado de P1	18
1.4. Organização da dissertação	18

Capítulo II - O processo avaliativo no contexto escolar e no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras: caminhos percorridos

Introdução	21
------------	----

2.1. A avaliação no contexto escolar	21
2.2. Avaliação e ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras	29
2.2.1. Perspectiva histórica	30
2.2.2. O Modelo da Operação Global de Ensino de Línguas	35
2.2.3. A abordagem comunicativa de ensino de línguas	37
2.2.3.1. A abordagem comunicativa progressista em sua variante interdisciplinar	39
2.2.4. A avaliação no Modelo da Operação Global de Ensino de Línguas e na abordagem comunicativa	40
2.3. Variações taxonômicas e conceituais de avaliação e critérios para análise de instrumentos	43

Capítulo III – A avaliação realizada: renovação ou não?

Introdução	49
3.1. A estruturação das aulas e dos conteúdos	49
3.2. O processo avaliativo	54
3.2.1. Os aspectos burocráticos da avaliação nas escolas observadas	55
3.2.2. O estabelecimento de objetivos e/ou critérios	56
3.2.3. O processo avaliativo na construção dos conteúdos	58
3.2.3.1. As aulas e tarefas	59
3.2.4. Os instrumentos formais de avaliação: descrição e análise	76
Considerações finais	87
Abstract	93
Referências bibliográficas	95
Anexos	101

Convenções adotadas para a transcrição dos dados
(baseadas em Marcuschi, 1986)

P	professora
A	aluno não identificado no grupo
AA	alunos
A (n° 2)	aluno identificado pelo número na lista oficial da classe
()	comentário da pesquisadora
((...))	fala incompreensível
... , ...	pausas
e <u>u</u> rope	acento enfático
HOT	ênfase
/ /	transcrição fonológica

RESUMO

Esta pesquisa, de natureza interpretativista, focaliza o processo avaliativo integrante das ações de ensinar/aprender inglês como língua estrangeira instaurado em classes de ensino fundamental de escolas públicas através de uma proposta de ensino de LE com conteúdos de outras disciplinas.

O estudo visa a oferecer contribuições teórico-práticas para as áreas de avaliação, ensino/aprendizagem de LE e formação de professores e norteia-se pelas seguintes perguntas de pesquisa: como avalia um professor que ensina LE (inglês) associada ao ensino/aprendizagem de conteúdos interdisciplinares? Há compatibilidade entre o processo de avaliação instaurado e a abordagem desejada e explicitada em que se baseia a intervenção?

O referencial teórico utilizado inclui as contribuições de Widdowson (1978; 1991), Clark (1987) e Almeida Filho (1992; 1993; 2001), principalmente no delineamento da abordagem norteadora do projeto. Para a análise foram consideradas as contribuições de Morrow (1979), Carroll (1980), Canale & Swain (1980), Canale (1983), Wesche (1983), Brown (1994), Scaramucci (1993, 1997 e Luckesi (1996).

Os registros foram coletados em áudio e vídeo, notas de campo, através de entrevistas com os sujeitos da pesquisa, análise dos instrumentos formais de avaliação e dos diários de aulas desenvolvidos pelas professoras intervenientes. A análise ampla discute o processo de construção dos conteúdos interdisciplinares e lingüísticos e as ações avaliativas que o perpassam. Dois instrumentos formais de avaliação foram selecionados para a análise de itens e foco das correções e atribuições de valor.

Os resultados da análise evidenciam indícios de compatibilidade entre o processo de avaliar e a abordagem norteadora das ações de ensinar/aprender implementadas, embora outras forças interagentes e conflitantes também se manifestem através da análise: a cultura de avaliar das professoras, a cultura de aprender dos alunos e o valor da avaliação na instituição escolar.

Palavras-chave: ensino/ aprendizagem de LE; abordagem comunicativa; avaliação.

Capítulo I

Reconstruindo a trajetória da pesquisa

“Two roads diverged in a yellow wood,...”

Robert Frost

O panorama educacional brasileiro parece apresentar, no momento, um quadro de perplexidade: de um lado, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9394, de 20/12/1996) determina e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)¹ sugerem mudanças substanciais no processo de ensino/aprendizagem nos níveis fundamental e médio, dentre as quais a abordagem de temas que perpassem toda a grade de disciplinas do currículo e que orientem as ações educacionais de maneira a buscar a formação integral do indivíduo e não a mera informação sobre conteúdos estanques; do outro, a desinformação dos agentes do processo (professores, em especial) sobre como viabilizar tais mudanças. Afinal, grande parte dos professores em serviço vem de uma formação anterior à nova lei. Além disso, pouco é investido pelas instituições governamentais e particulares na atualização do seu corpo docente. Sem contar que os cursos de formação de professores não raro deixam a desejar no que tange tanto à formação que oferecem quando à conscientização do futuro profissional da necessidade constante de atualização e reflexão sobre sua prática.

¹ Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Atuando tanto em sala de aula do ensino fundamental como na formação e assessoria de professores de língua estrangeira (LE doravante) em serviço, tenho vivenciado e testemunhado a inquietude dos docentes diante de tal quadro, o que me levou a considerar a necessidade de investigar caminhos que melhor orientem a minha prática e a daqueles para cuja formação profissional venho contribuindo.

Neste capítulo, organizado em quatro seções, reconstruo a trajetória da investigação. Em primeiro lugar, apresento a contextualização do problema, sua justificativa e os objetivos do estudo, seguidos das perguntas de pesquisa. Na terceira seção, descrevo a metodologia da pesquisa e teço considerações acerca do cenário de coleta de dados, dos respectivos sujeitos e dos instrumentos utilizados para a coleta. Na última seção, apresento a organização da dissertação.

1.1. Contextualização do problema, justificativa e objetivos do estudo

Buscando definir formas e contexto de pesquisa que se apresentassem como mais adequados para a investigação pretendida, optei por desenvolvê-la num contexto que, de certa maneira, poderia vir a repetir as incertezas e ansiedades do professor ao deparar-se com as propostas de mudança sinalizadas no cenário educacional. Nesse contexto, o ensino de LE estava sendo implementado através de uma proposta alternativa, e de caráter interventivo, com conteúdos interdisciplinares.

Sabemos, contudo, que no ensino de LE, bem como em toda situação formal/institucional de ensino, a adoção de um planejamento novo nem sempre implica a utilização de materiais e procedimentos adequados para a sua implementação, assim como a sua informação/orientação nem sempre se dá através de procedimentos avaliativos

consoantes e adequados. Com relação aos procedimentos avaliativos, especificamente, Scaramucci (1998) aponta que as novas diretrizes para o ensino/ aprendizagem de LE no Brasil, alinhadas com as tendências contemporâneas, requerem também uma nova prática da avaliação, para além da mera avaliação do produto. Contudo, a autora salienta, mesmo reconhecendo a necessidade de mudanças, o professor desconhece propostas alternativas ou tem uma visão superficial e até equivocada sobre as mesmas, e os documentos oficiais que orientam o ensino não conseguem estabelecer a ponte entre as formas de avaliar que prescrevem e o professor que deve implementá-las.

Considero que, dentre os diversos elementos que compõem o processo de ensino/aprendizagem de LE, um dos mais importantes e, talvez, de maior complexidade é a avaliação. Numa ótica não reducionista, a avaliação deve ser concebida como uma dimensão de ação fundamental para o contínuo aprimoramento do processo de ensino/aprendizagem, que deve retroalimentá-lo e orientar mudanças nesse sentido.

Considerando que a avaliação tem essa força potencial como elemento desencadeador de reflexão e propulsor de mudanças no processo de ensino/aprendizagem e levando em conta que, conforme apontado por Rolim (1998), a área específica de ensino de LE no Brasil ainda carece de pesquisas sobre o assunto, julguei pertinente estabelecer como objeto de minha investigação, dentro do projeto de ensino de LE que contempla os conteúdos interdisciplinares como áreas relevantes de uso da língua a ser aprendida, a renovação ou não do processo avaliativo no ensino de línguas a partir da adoção de uma abordagem de ensinar que se propõe inovadora e com pressupostos teóricos claros e explicitados.

Neste trabalho, portanto, busco investigar o processo avaliativo integrante do processo de ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira (ILE, doravante)

instaurado em classes de ensino fundamental de escolas públicas e tendo como especificidades o caráter interventivo da proposta e o ensino da LE com conteúdos de outras disciplinas. Destaco como foco primordial da investigação os procedimentos de avaliação do rendimento dos alunos utilizados pelas professoras intervenientes. Desta forma, espero oferecer contribuições teórico-práticas para as áreas de avaliação, ensino/aprendizagem de LE e formação de professores.

1.2. Perguntas de pesquisa

Através deste estudo, pretendo levantar subsídios que forneçam resposta(s) para as seguintes perguntas:

1. Como se constrói o processo avaliativo no contexto de intervenção desta pesquisa que se caracteriza como interdisciplinar?

Visando re-construir, na pesquisa, o processo avaliativo adotado, buscarei respostas para as seguintes sub-questões:

1.1 - Como avalia um professor que ensina LE (inglês) associada ao ensino de conteúdos interdisciplinares?

1.2 - Quais são os instrumentos de avaliação?

1.3 - O que é priorizado na avaliação (forma/conteúdo/competência/desempenho/participação no processo)?

1.4 - A avaliação é conscientemente utilizada para retroalimentar o processo de ensino/aprendizagem? Que implicações a(s) forma(s) de avaliar adotada(s) tem(têm) no processo de ensino/aprendizagem instaurado?

2. Há compatibilidade entre o processo de avaliação instaurado e a abordagem desejada e explicitada em que se baseia a intervenção?

1.3. Metodologia da Pesquisa

Nesta seção, dedicada à metodologia da pesquisa, abordo primeiramente os pressupostos metodológicos que direcionam o desenho da pesquisa. A seguir, formulo a descrição do cenário onde esta se desenrolou, não sem antes tecer algumas considerações sobre a escolha do mesmo. O perfil dos participantes é abordado em seguida e, fechando a seção, descrevo os instrumentos utilizados para a coleta dos dados.

1.3.1. Escolha da metodologia e sua justificativa

A Linguística Aplicada (LA) como área do conhecimento é articuladora de múltiplos domínios do saber e dialoga com outros campos que têm preocupação com a linguagem (Celani, 2000). A linguagem, por sua vez, permeia todos os setores da vida social, política, educacional e econômica, estabelecendo com estes uma relação simbiótica e sinérgica, através da qual ela se constrói, ao mesmo tempo em que instrumentaliza a construção de tais contextos sociais.

Considerando-se a LA como disciplina fundamentalmente inserida no contexto social e preocupada com o papel que a linguagem aí exerce, a metodologia de pesquisa que melhor responde a sua vocação de Ciência Social deve ser de base interpretativista.

Esta visão é defendida por Cavalcanti e Moita Lopes (1991) ao afirmarem que a natureza subjetiva de investigação das Ciências Sociais privilegia as pesquisas de base

antropológica, de cunho interpretativista/qualitativo, as quais baseiam-se na visão de que no contexto social não existe um significado/verdade único(a), mas a construção de significados pelos seus participantes. Nesse sentido a pesquisa de cunho interpretativista tem um carácter essencialmente exploratório, visto que não inclui a verificação de hipóteses. Além do mais, a decisão sobre os aspectos a serem estudados, tomada anteriormente à entrada no campo, pode ser redefinida durante o desenrolar do estudo e a teorização se dá com base nos dados coletados e analisados.

Assim, para a realização deste estudo, optei pela adoção de um procedimento de pesquisa de cunho etnográfico - interpretativista. Nesse tipo de pesquisa, a sala de aula é encarada como um meio cultural e um contexto social específico e a visão dos atores sociais - professor, alunos e pesquisador - deve ser considerada (Moita Lopes, 1990).

Cavalcanti e Moita Lopes (op. cit.: 138) reafirmam a preocupação da pesquisa desta natureza com o todo social e com a visão dos participantes e enfatizam que a preocupação central da Moderna Linguística Aplicada na área de ensino/aprendizagem de línguas é investigar a construção do processo de ensino/aprendizagem. Assim, a sala de aula passa a ser vista como ambiente natural e privilegiado de pesquisa e os processos interativos que caracterizam esse contexto passam a constituir o foco de ação do pesquisador.

1.3.2. Escolha e descrição do cenário

Segundo Cavalcanti e Moita Lopes (op. cit.: 141) e Celani (op. cit.: 21), a sala de aula é, inequivocamente, um lugar privilegiado para a pesquisa em LA sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas, visto que, o que se busca nesse tipo de pesquisa é, em

última análise, compreender como o professor ensina e como o aprendiz enfrenta a tarefa de aprender. Considerando-se a pertinência do processo avaliativo ao processo global de ensino/ aprendizagem, bem como as interligações e a interdependência deste com aquele, torna-se evidente que a pesquisa sobre avaliação no ensino/aprendizagem de LE(s) deva tomar a sala de aula como seu local de investigação.

Assim entendendo, busquei definir o contexto para implementação da pesquisa através de um estudo piloto realizado ao longo do primeiro semestre letivo de 1992. Durante o estudo, acompanhei as aulas de inglês como LE em dois contextos diferentes – uma escola particular de grande porte que segue um modelo convencional² de ensino, e duas classes de escolas públicas da mesma região, onde o ensino de LE estava sendo implementado por professores-pesquisadores através de uma proposta alternativa e de caráter interventivo, com conteúdos interdisciplinares (variante da abordagem comunicativa de ensino de línguas). Ao final da observação de tais contextos, optei por eleger o segundo para esta pesquisa.

À época, optei por tal contexto considerando que (a) a proposta alternativa implementada no âmbito das escolas públicas acenava com a possibilidade de estudos teoricamente orientados, num cenário que urgia por mudanças cientificamente embasadas e implementadas, (b) tal estudo poderia retroalimentar de uma forma mais direta e imediata a minha atuação na formação de professores de línguas em pré-serviço, os quais são em grande parte absorvidos pelo mercado de trabalho para atuar em salas de aulas de escolas públicas.

² Entenda-se por convencional, aqui, o modelo de ensino que inclui um planejamento de curso único para todas classes da mesma série da escola, calcado na adoção de um livro didático que funciona como elemento-chave das aulas, gerador de insumo para as mesmas e norteador das ações de alunos e professor em sala de aula.

Uma terceira e não menos instigante razão veio juntar-se àquelas mais recentemente, quando retomei a pesquisa para conclusão da análise dos dados em 2001: a proposta alternativa implementada no âmbito das escolas públicas parece sinalizar a mesma direção proposta nos documentos oficiais no que diz respeito ao ensino de LE, e este é um caminho que precisamos trilhar para conhecer.

Para uma melhor definição do contexto em que a pesquisa foi realizada, farei uma breve descrição do projeto do qual este estudo faz parte, ainda nesta seção. Os pressupostos que norteiam os conteúdos e ações observáveis nas salas de aula em que o mesmo foi implementado estarão descritos no capítulo dois.

1.3.2.1 Projeto Interação e Relevância no Ensino de Línguas

Uma pesquisa anterior, realizada em escolas públicas de ensino fundamental (então, 1º Grau) da região de Campinas, SP (Almeida Filho et alii, 1991) e que enfocou o livro didático na sala de aula de LE, evidenciou que as experiências de ensinar LE na escola não promovem a ocorrência de interações livres ou espontâneas na língua-alvo (L-alvo, doravante). Os dados da pesquisa de Almeida Filho et alii revelam que ocorrem com bastante frequência interações na língua materna (LM), como avisos, chamadas à disciplina e conversas paralelas, e também interações não-espontâneas na L-alvo, ou seja, interações premeditadas pelo professor e principalmente pelo livro didático, o qual constitui, a priori, a mola propulsora e modeladora das ações de professores e alunos em sala de aula. Tais interações (denominadas "engessadas" por Almeida Filho), pelo seu caráter de anterioridade e exterioridade às situações em que ocorrem (visto serem **premeditadas**) não se encontram vinculadas a situações de comunicação de fato, constituindo meras práticas de

aspectos - estruturas e/ou funções - da LE. Nesse contexto a LE é encarada (não raro pelo próprio professor!) como algo pertinente "aos outros" e que "precisa ser estudada" como disciplina oficial do currículo. Essa visão acerca da LE, aliada a práticas que trabalham o conteúdo lingüístico de uma maneira desvinculada de um contexto real de uso, dificilmente propicia a ocorrência de interações significativas na sala de aula, não estabelecendo, na grande maioria dos casos, processos bem sucedidos de aprender e ensinar LE na escola (cf. Almeida Filho et alii, 1992; Consolo, 1990; Roa Polanco, 1989; Cabral dos Santos, 1993; Rolim, 1998).

A partir de tais evidências tornou-se clara a necessidade de se tentar construir processos de aprender LE de fato, ou seja, *"aprender fatos sobre a L-alvo mas também, e principalmente, aprender a nova língua para e em comunicação"* (Almeida Filho et alii, 1992: 20), o que veio a constituir o objetivo do projeto Interação e Relevância no Ensino de Línguas. Uma vez determinado tal objetivo para o projeto de pesquisa, a descrição/interpretação de situações correntes de ensino de LE não bastaria para aclarar o conhecimento acerca da construção de processos de aprender de fato uma LE. Por isso optou-se pela realização de uma pesquisa de natureza interventiva norteadas por uma abordagem³ específica de ensino de LE, potencialmente capaz de produzir processos diferenciados de ensinar/aprender LE em contexto formal escolar (Bizon, 1994).

As ações interventivas implementadas em sala de aula como parte do projeto tiveram como elemento direcionador o conjunto de pressupostos que embasam as variantes contemporâneas do Movimento Comunicativo de Ensino de Línguas, que serão descritos

³ Uma abordagem, segundo Almeida Filho (1993: 17) equivale a "um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma L-alvo (...). Tais disposições e conhecimentos precisam abranger também as concepções de homem ou pessoa humana, de sala de aula e dos papéis representados de professor e de aluno de uma nova língua."

no próximo capítulo. Os fundamentos da proposta de interdisciplinaridade sugerida por Widdowson e os princípios do Progressismo (Clark, 1987), também a serem descritos a seguir, compuseram o suporte teórico específico do projeto.

A implementação de tal pesquisa contemplou alguns contextos diferenciados, que serão descritos a seguir.

Os contextos de pesquisa do projeto Interação e Relevância no Ensino de Línguas

O projeto Interação e Relevância no Ensino de Línguas foi implementado em alguns contextos distintos de intervenção: uma 4ª série e uma 5ª série de escolas públicas do interior paulista, onde as professoras-pesquisadoras responsáveis ensinaram a LE (inglês) associada a conteúdos de ciências e geografia no segundo semestre de 1991 e durante o ano de 1992 respectivamente; uma 6ª série também de uma escola pública do interior de São Paulo, onde a professora-pesquisadora ensinou inglês associado a conteúdos de ciências, geografia e história em 1992 e até o final de junho de 1993, abrangendo, também, por conseguinte, o primeiro semestre letivo da 7ª série. Ainda no âmbito do ensino de inglês como LE, há também uma 5ª série de uma escola pública de uma cidade do interior de Minas Gerais, onde a professora-pesquisadora desenvolveu um trabalho nos moldes descritos acima entre 1991 e 1992. O projeto foi também implementado em salas de aula de português para estrangeiros de um centro de línguas de uma universidade paulista, onde a professora-pesquisadora atuou durante três semestres (1991-1992) ensinando português como LE associado a conteúdos de História do Brasil.

Vale ressaltar que cada professora-pesquisadora trabalhou nesses contextos com focos distintos de pesquisa, porém de interesse para o objetivo maior do projeto: construir

processos de aprender a LE para e em comunicação. Além do estudo diferenciado de cada professora-pesquisadora, o projeto abrigou estudos associados, desenvolvidos por pesquisadoras que atuaram como observadoras-participantes durante as aulas de intervenção em alguns dos contextos descritos. Dentre estes estudos associados, encontra-se a pesquisa realizada pela autora desta dissertação, que ateu-se aos processos de ensinar/aprender/avaliar desenvolvidos ao longo do ano letivo de 1992 nos contextos da 5ª e 6ª séries das cidades do interior paulista. A relevância do projeto no âmbito da pesquisa em LA evidencia-se pelos processos diferenciados de ensino-aprendizagem de LEs instaurados em sala de aula e pelo leque de intravisiões teoricamente embasadas que ele propiciou enquanto contexto de pesquisa, que hoje podem ser acessadas na literatura especializada (Baguin, 1993; Bizon, 1994; Tílio, 1995; Garcia, 1999; Marques da Silva, 2001).

Descritos os contextos de pesquisa do projeto como um todo, cumpre tratar agora do cenário específico onde os dados desta pesquisa foram coletados.

1.3.2.2. O cenário de coleta dos dados

A pesquisa propriamente dita foi realizada através da participação da pesquisadora junto às professoras-pesquisadoras que implementaram o processo de ensino/aprendizagem, de caráter interventivo, descrito acima. Essa participação ocorreu tanto nos momentos de discussão do projeto quanto através da observação das aulas.

A coleta de dados foi realizada em duas salas de aula de escolas públicas da região de Campinas, interior do estado de São Paulo. Em uma das escolas foi observada uma 5ª série do ensino fundamental no período de abril a dezembro de 1992. Esta escola situa-se

em um bairro de classe média e é freqüentada por uma clientela da mesma classe social, em sua maioria. A outra classe, uma 6ª série também do ensino fundamental, foi acompanhada no mesmo período. A segunda escola localiza-se em um bairro central de outra cidade da mesma região. Este bairro comporta uma população de classe média baixa. A escola atende aos moradores deste bairro, bem como aos habitantes de uma favela localizada nas suas proximidades.

1.3. 3. Descrição dos participantes

Considerando o contexto de pesquisa descrito anteriormente, os sujeitos de pesquisa neste estudo são as professoras-pesquisadoras que implementaram as ações de intervenção do Projeto Interação e Relevância nas salas de aula do ensino fundamental das escolas públicas acima descritas e os alunos das séries observadas, que participaram da construção do processo de interação nessa intervenção.

1.3.3.1. Perfil dos professores

À época, a pesquisadora responsável pela intervenção na classe de 5ª série, denominada professora 1 (P1) daqui por diante, era mestranda em Linguística Aplicada em uma universidade paulista e havia concluído sua graduação em Letras pela mesma universidade três anos antes. Sua experiência anterior como professora de LE incluía três anos de trabalho em um instituto particular de ensino de LEs. Com relação à proposta interdisciplinar, antes de assumir as aulas da 5ª série aqui enfocada, P1 tivera uma

experiência de seis meses atuando junto à uma 4a série de outra escola da mesma região em substituição a uma outra pesquisadora que dera início às intervenções na referida classe.

A pesquisadora que atuou junto à 6a série, professora 2 (P2) doravante, era mestranda em Linguística Aplicada na mesma instituição que P1, por onde graduou-se em Linguística em 1974. P2 tinha então longa experiência no ensino de inglês como LE em institutos de idiomas, mas não em escolas públicas de ensino fundamental. Assim como P1, P2 havia trabalhado com a proposta interdisciplinar em uma classe de escola pública durante seis meses antes de implementar a proposta na classe de 6a série por mim observada.

1.3.3.2. Perfil dos alunos

As informações acerca dos alunos foram obtidas através da observação destes durante as aulas, de conversas informais com os mesmos nos intervalos e através dos dados já levantados pelas professoras-pesquisadoras.

A 5a série compreendeu cerca de trinta e dois alunos durante o ano letivo em que se deu a intervenção. A idade média da maioria era de 11 anos, sendo que 1/4 do grupo encontrava-se já no início da adolescência, com idades que variavam de 13 a 15 anos. Com exceção deste grupo de adolescentes que, por virem de retenções anteriores, já haviam experienciado a aprendizagem de LE na escola, nenhum outro aluno da classe havia tido qualquer experiência de aprendizagem formal de LE, seja na escola ou em cursos particulares do idioma.

A 6a série era formada por cerca de trinta e sete alunos com idade média de 13 anos. Dentre estes alunos, alguns apresentavam um histórico de retenções em séries ou anos

anteriores. Todos os alunos já haviam tido contato com a aprendizagem da LE na 5ª série. Apenas um aluno cursara a 5ª série em uma escola da rede particular. Este aluno demonstrava algum conhecimento prévio das estruturas da LE e, aparentemente, tinha um interesse específico em desenvolver seu conhecimento/domínio do inglês, visto que sua família planejava mudar-se para os Estados Unidos em um futuro próximo, plano que veio a concretizar-se segundo informações posteriores dos colegas.

1.3.4. Os instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada através de observação em sala de aula, elaboração de notas de campo e posterior construção de um diário que oportunizou reflexões sobre as intravisiões da pesquisadora dentro da evolução da pesquisa. Foram realizadas gravações em áudio e vídeo para um melhor acompanhamento do desenrolar do processo de ensino/aprendizagem em sala de aula e para a recuperação das ações e falas dos sujeitos envolvidos (professor/alunos) durante esse processo e, principalmente, durante os momentos formais de avaliação. O processo de filmagem em sala de aula foi feito segundo os moldes de Erickson (1991) e as transcrições das aulas seguiram o modelo de Marcuschi (1986) com adaptações feitas pela pesquisadora, quando necessárias.

As professoras-pesquisadoras responderam a uma entrevista semi-estruturada após aproximadamente 6 meses de intervenção. Buscava-se, então levantar seu posicionamento em relação à prática avaliativa implementada, principalmente considerando-se que, na época, começavam a analisar os dados coletados para suas respectivas pesquisas. Os alunos da 6ª série responderam a um questionário no decorrer do processo de observação, imediatamente após a realização de um instrumento formal de avaliação (prova bimestral).

Os instrumentos de avaliação utilizados pelas professoras constituíram fonte essencial de dados. Pude consultar, também, os diários de aulas das professoras-pesquisadoras, através dos quais levantei dados de extrema relevância. Como instrumento pessoal de coleta de dados para sua pesquisa, a professora da 5ª série manteve um diário dialogado com os alunos (identificado como “caderneta” por estes), que também foi disponibilizado para este estudo.

Na pesquisa de cunho interpretativista, a utilização de diferentes instrumentos para a coleta dos dados objetiva propiciar a triangulação dos dados e, com isso, minimizar a subjetividade a eles inerente, investindo-os de um caráter intersubjetivo que, certamente, aumenta sua confiabilidade (Cavalcanti & Moita Lopes, op. cit.). Nesta pesquisa, a discussão com os demais integrantes do projeto e com os pesquisadores “agregados” que, como observadores-participantes, também coletavam dados para pesquisas paralelas sobre o mesmo contexto, certamente contribuiu para tal intento.

A análise dos dados embasou-se, principalmente, nos princípios da abordagem comunicativa em sua vertente progressista, defendidos por Widdowson (1978; 1991) e Clark (1987) e também no Modelo de Operação Global de Ensino proposto por Almeida Filho (op. cit.), esteios teóricos do projeto de intervenção onde os dados foram coletados. O referencial teórico proposto por pesquisadores como Morrow (1979), Carroll (1980), Canale & Swain (1980), Canale (1983), Wesche (1983), Rea-Dickens & Germaine (1992), Weir (1993), Brown (1994), Scaramucci (1993, 1997, 1998), Xavier (1998) foi utilizado para a análise nos aspectos inerentes à avaliação propriamente dita. A interdisciplinaridade inerente ao próprio tema desse projeto (visto que a questão da avaliação não é domínio exclusivo da LA) implicou, certamente, a necessidade de recorrer a pesquisadores e estudiosos de áreas afins no decorrer da análise dos dados, em busca de contribuições

relevantes para o tema. Esse é o caso, por exemplo, de Luckesi (1996) e Saul (1995), cujas produções se originam no âmbito da Educação.

1.3.4.1. Observação/gravação das aulas e anotações de campo

A coleta de dados estendeu-se por dois semestres letivos. Praticamente todas as aulas foram gravadas em áudio e várias em vídeo, visto que três pesquisadoras coletavam dados na sala da 5ª série e quatro na sala da 6ª série, o que possibilitou compartilharmos algumas gravações e visionamentos das aulas. As observações foram registradas em anotações de campo, sistematizadas no diário da pesquisadora.

Para o desenvolvimento da análise neste trabalho, priorizei acompanhar as ações de ensinar/aprender/avaliar realizadas durante o segundo bimestre letivo, especificamente no desenvolvimento dos tópicos *Continents and oceans of our planet* e *The solar system*. Algumas aulas referentes a outros bimestres poderão ser usadas para confirmação de dados. Selecionei para transcrição uma aula (50') da 5ª série (anexo 1), durante a qual foi realizada a revisão do assunto *Continents and oceans of our planet*. A aula tipifica esta etapa do processo de ensinar/aprender implementado na intervenção e as interações ocorridas num estágio ainda inicial do processo. Na 2ª aula do mesmo dia haveria a apresentação oral de um grupo de alunos sobre o mesmo assunto, procedimento este que será descrito no capítulo três.

As demais aulas foram roteirizadas e trechos relevantes para o estudo foram resgatados e transcritos.

1.3.4.2. Os instrumentos (formais) de avaliação

Para efeito de descrição e análise, interessam-me neste estudo as manifestações ou instrumentos formais e informais de avaliação. Aqueles de cunho informal, buscarei resgatar através das aulas transcritas e roteirizadas, das anotações de campo e dos diários das professoras. Os instrumentos formais, provas e testes, foram roteirizados e acompanhados de anotações sobre aspectos da correção realizada pelas professoras. Duas provas sobre os assuntos foram selecionadas para análise de quesitos e questões: um teste mensal da 5ª série, sobre o sistema solar, e uma prova bimestral da 6ª série, sobre o mesmo assunto e também sobre continentes e oceanos.

1.3.4.3. Entrevistas com as professoras

Com o intuito de levantar as concepções das professoras sobre avaliação e suas reflexões sobre as práticas avaliativas realizadas ao longo da intervenção, realizei uma entrevista semi-estruturada (anexo 18) no final do sexto mês de intervenção (setembro). Através das perguntas, procurei levantar dados também sobre quais informações as professores buscavam nos instrumentos utilizados, como os preparavam e que peso atribuíam aos instrumentos que não provas e testes. As respostas das professoras foram roteirizadas e os principais pontos serão abordados na análise dos dados.

1.3.4.4. Questionário dos alunos

Os alunos da 6ª série responderam a um questionário (anexo 17) logo após o término da prova bimestral analisada no capítulo três. Busquei resgatar suas impressões sobre as questões que haviam acabado de responder e sobre o quanto haviam feito e como, sugerindo sua auto-avaliação em relação ao que haviam produzido. Os alunos expressaram suas opiniões também sobre a importância ou não das provas na escola.

1.3.4.5. Diários de aulas das professoras e diário dialogado de P1

Os diários desenvolvidos pelas professoras-pesquisadoras, bem como os diários dialogados que P1 manteve com seus alunos durante o processo de intervenção, não estavam previstos inicialmente como instrumentos de coleta de dados. A cessão de tais instrumentos particulares de coleta para esta pesquisa, contudo, possibilitou o levantamento de dados importantes que, caso contrário, teriam ficado obscuros ou perdidos. Os diários foram analisados após o período de intervenção e os dados relevantes foram roteirizados pela pesquisadora e resgatados durante a análise dos dados.

1.4. Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro, descrevi a trajetória da pesquisa, a contextualização do problema, a metodologia utilizada e os instrumentos de coleta dos dados. Apresentei também as perguntas que nortearam o trabalho de pesquisa. No segundo, apresento uma revisão da literatura sobre o processo avaliativo no contexto

escolar e no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, bem como os pressupostos norteadores do projeto de intervenção observado para a coleta dos dados. No terceiro capítulo, analiso os dados coletados à luz das teorias explicitadas no capítulo precedente. Uma última seção traz as considerações finais e sugestões de encaminhamentos.

Capítulo II

O Processo Avaliativo no Contexto Escolar e no Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: caminhos percorridos

Neste capítulo, organizado em três seções, busco reconstruir a base teórica deste estudo através da apresentação e discussão da literatura que focaliza o processo de avaliação no contexto escolar e, mais especificamente, no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. No primeiro momento, focalizo a avaliação no contexto escolar em geral, pois acredito não ser possível dissociar as ações de ensinar/aprender e avaliar implementadas em uma sala de aula das concepções de e sobre avaliação que permeiam o contexto educacional maior.

Na segunda seção, focalizo a avaliação no âmbito do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Para tal, traço um breve histórico dos diferentes momentos na trajetória do processo de ensinar/aprender/avaliar LEs e, em seguida, discuto os pressupostos teóricos que nortearam as ações implementadas nas salas de aula observadas neste estudo, bem como as concepções de avaliação a eles inerentes.

Na terceira e última seção, faço um breve levantamento dos diferentes conceitos e variações taxonômicas encontrados na literatura sobre avaliação, sua classificação tipológica e funções que lhe são atribuídas. A seguir, estabeleço à guisa de explicitação, a diferença entre avaliação e instrumentos de avaliação e, finalmente, resgato da literatura os critérios para análise de instrumentos e/ou processos avaliativos.

2.1. A avaliação no contexto escolar

Neste trabalho busco desvelar como se constrói o processo avaliativo num contexto de intervenção que se caracteriza como interdisciplinar. Tendo em vista este objetivo, cumpre abordar a questão da avaliação escolar de uma forma mais detalhada, uma vez que ela constitui o meio e fim da reflexão pretendida.

Assim, nesta seção, traço os caminhos percorridos pela avaliação no contexto escolar brasileiro sob uma perspectiva que busca a interseção das visões da Educação e da Linguística Aplicada (LA).

A avaliação, em seu sentido amplo, é uma atividade associada à experiência cotidiana do ser humano. Conquanto muitas vezes não verbalizada, a forma assistemática de analisarmos e julgarmos a nossa atuação e a de nossos pares, os fatos do nosso dia-a-dia e as situações das quais participamos, geralmente inclui uma apreciação sobre a adequação e a eficácia das experiências e leva à tomada de decisões direcionadoras de experiências futuras.

No cenário educacional são raras, senão ausentes, as vozes que se levantam para negar a importância da avaliação para o processo de ensino/aprendizagem como um todo. Num sentido mais abrangente, os dados da avaliação podem servir a múltiplos propósitos, dentre os quais a orientação de decisões da política educacional e econômica para o setor, o questionamento da eficiência e eficácia de um curso ou programa, o redirecionamento da ação dos agentes envolvidos, a reformulação curricular e a manutenção ou substituição de materiais didáticos utilizados. Neste cenário, as ações avaliativas costumam ter um caráter sistematizado e, diante da multiplicidade de propósitos a que servem, deveriam sempre apoiar-se em pressupostos explicitados. Ao salientar a importância da avaliação neste

contexto, Goldberg (1981) registra a necessidade de toda etapa decisória repousar totalmente sobre a etapa avaliativa.

Embora no âmbito internacional, a literatura sobre avaliação tenha uma produção bastante significativa, especialistas da área de Educação constataam que, no cenário brasileiro, os estudos teóricos sobre o assunto ainda são escassos e deixam muitas lacunas por preencher.

Um estudo significativo na área foi realizado por Ana Maria Saul (1995). Neste trabalho, a autora revê os diferentes momentos do pensamento sobre avaliação identificando-os como “focos de atenção”. Nesta revisão, Saul registra como primeiro “foco” a *avaliação da aprendizagem*, também conhecida como *avaliação do rendimento escolar* (foco deste estudo), salientando que, neste caso, o objeto é a aprendizagem do aluno e o que se busca é a *medida*, ou seja, uma manipulação matemática dos dados. Dois aspectos desta visão de avaliação merecem reflexão: em primeiro lugar, o caráter unidimensional do objeto de avaliação, que parece indicar a pressuposição de que a aprendizagem deva ocorrer, com maior ou menor índice de sucesso, independentemente dos demais fatores e sujeitos que compõem o cenário educacional. O segundo aspecto diz respeito à avaliação enquanto medida do rendimento apenas, ou seja, as amostras produzidas devem ser de tal ordem que possibilitem sua descrição quantitativa e comparativa.

Esta concepção de avaliação dominou fortemente o cenário educacional brasileiro durante as décadas de 60 e 70, sob a influência do pensamento positivista e do ideário comportamentalista americano, produzindo instrumentos de aprendizagem e avaliação como a “instrução programada” e a “prova objetiva”. Entretanto, Lima (1995) aponta indicadores semelhantes do pensamento positivista permeando o cenário educacional

brasileiro ainda na década de 30, com a proliferação dos testes e medidas educacionais, sob a influência da psicologia aplicada.

Ainda segundo Saul (op. cit.) somente em meados dos anos 70 surgiram outros objetos de avaliação no âmbito educacional, dentre eles o *currículo*. Isto, contudo, não representou uma mudança significativa do quadro, pois o que se constata é que ocorreu a agregação de mais um elemento como foco do processo avaliativo, porém as concepções subjacentes continuaram inalteradas. Este momento foi marcado pelo surgimento dos programas de ensino, com materiais contendo uma seqüência ordenada de atividades de aprendizagem (destinadas aos alunos) e de ensino (destinadas ao professor). Este último deveria ser “instruído” para realizar eficazmente a avaliação do aluno e proliferaram os manuais de construção de instrumentos de avaliação.

No final da década de 70, começaram a surgir, de forma ainda muito tímida, as primeiras propostas de avaliação numa abordagem qualitativa, que sinalizaram o terceiro enfoque no panorama histórico descrito por Saul.

A década de 80 testemunhou o crescimento de uma preocupação dos especialistas brasileiros com a hegemonia da abordagem quantitativa no cenário da avaliação e com a necessidade de alternativas qualitativas para a área. Dimensões até então ausentes na literatura afim passaram a ser discutidas também, como os aspectos sociais e políticos da avaliação.

Neste panorama as peculiaridades de cada enfoque tornaram-se fortemente marcadas. Enquanto as correntes quantitativas buscaram manter-se o mais próximo possível da objetividade, preocupando-se em focar mudanças comportamentais observáveis e mensuráveis, as correntes qualitativas que se desenvolveram nas duas últimas décadas do século passaram a questionar exatamente as limitações dos testes padronizados para

propiciar a compreensão daquilo que o professor ensina e o que o aluno aprende. Ao comentar estas limitações do enfoque quantitativo, Lima (op. cit.: 72) afirma que *“a idéia de mensuração de comportamentos é extremamente estática, contraditória com a dinâmica psicológica e social dos indivíduos.”*

Em linhas gerais, a mudança de paradigma delineada no âmbito teórico da avaliação neste período e registrada na literatura pode ser assim sintetizada:

- O princípio da objetividade da ciência perde sua força direcionadora das práticas avaliativas, pois a compreensão de situações nas quais interagem seres humanos é um empreendimento intencional e tentativo, no qual tanto a posição do avaliador não é neutra (livre de considerações de valor), como também cada interagente interfere com uma carga de intencionalidade e significados subjetivos.
- A ênfase maior da avaliação passa dos produtos e resultados para os processos, embora os dados quantitativos e os resultados não sejam rejeitados nas descrições e interpretações. O foco nos processos visa a proporcionar a informação necessária para a formulação e reformulação racional da ação didática; portanto, uma perspectiva formativa da avaliação.
- A avaliação passa a informar não somente o grau em que o aluno aprende um conjunto de habilidades ou um tipo de conhecimento, mas também busca justificar por que os alunos aprendem um dado conteúdo, bem como detectar efeitos de aprendizagem não pretendidos ou previstos, como o que deixaram de aprender ou o que mais aprenderam.
- A informação e suas interpretações deixam de ser monopólio de um grupo e passam a ser compartilhadas pelos diferentes participantes do processo, de forma que possa

ser útil para que estes aprendam sobre si mesmos e para que possam reorientar suas práticas.

O quadro que se configurou com a mudança de paradigma parece bastante alentador, porém Lima (1995) alerta para a complexidade do campo da avaliação qualitativa, tendo em vista o seu caráter relativo, intencional, valorativo e, certamente, impregnado de aspectos culturais e simbólicos. A autora parte desta sinalização de alerta para a constatação de que, na prática, os procedimentos avaliativos observados na escola brasileira nos últimos vinte anos são na verdade incompatíveis com o esperado, e alarmantes. Segundo a autora, embora a evolução histórica apresente correntes de avaliação bem delimitadas didaticamente, a realidade não apresenta um quadro de seleção crítica e de sucessão de abordagens avaliativas. Para Lima:

“... parece haver uma justaposição de todos os tipos de correntes, ainda que antagônicas. (...) é possível observar a preocupação do controle curricular, quando o conteúdo de cada série é rigorosamente “cobrado” com questões “qualitativas”, cuja correção é absolutamente subjetiva (redação, interpretação, etc.), aliadas a questões objetivas (a maior parte delas), sem que haja um domínio da tecnologia de elaboração da “prova objetiva” ou a compreensão de que o qualitativo exige critérios que permitam vencer o subjetivismo do professor.” (op. cit.: 72)

Esta constatação tem eco nos estudos de outros autores tanto da área da Educação quanto da LA, dentre eles Luckesi e Scaramucci. Na síntese de vários anos dedicados ao assunto, Luckesi (1995) registra um estado de estagnação nas práticas avaliativas observadas no contexto educacional brasileiro, estado este que tem suas raízes no modelo conservador sobre o qual organiza-se a sociedade e suas instituições. Para o autor, o que tem sido realizado ao longo dos anos para avaliação da aprendizagem escolar é a mera verificação, com o intuito de classificar o aluno, o que não impulsiona mudanças, pois “a dinâmica do ato de verificar encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se

busca, isto é, “vê-se” ou “não se vê” coisa alguma. E ... pronto! Por si, a verificação não implica que o sujeito retire dela conseqüências novas e significativas.” (op. cit.: 92)

Sob o ponto de vista ideológico defendido por Luckesi, o modelo social vigente permite mudanças no foco dos processos que se instauram no âmbito da escola, nos elementos que os compõem, nas técnicas utilizadas, mas não nos seus objetivos. Assim, as mudanças que se operam são apenas cosméticas e intencionalmente estatizantes, o que explicaria as mudanças de paradigma que ocorrem ao nível teórico mas que, aparentemente, não se efetivam na prática avaliativa.

Scaramucci (1997) confirma este conceito estreito e redutor da avaliação que se concretiza nas práticas avaliativas que permeiam o contexto educacional brasileiro e enfatiza a necessidade de que ela passe a ser vista e praticada em seu caráter processual e formativo, constituindo, assim, um momento educativo por excelência.

Um dado bastante atual que merece reflexão diz respeito aos documentos oficiais que orientam o sistema educacional brasileiro e ao tratamento da avaliação nos mesmos. Assim determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, em seu capítulo II, seção 1, artigo 24:

*“V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;...”*

Em outro ponto, o documento apresenta a seguinte referência à avaliação, aqui tratando especificamente do ensino de nível médio (capítulo II, seção IV, art. 35):

“II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;...”

Embora as prescrições da LDB sejam compatíveis com os avanços teóricos dos últimos vinte anos, descritos na literatura especializada, vale ressaltar que elas pouco ou nada acrescentam no sentido de transformar a realidade das práticas avaliativas de forma mais imediata, pois nada informam sobre como fazê-lo. Afinal, quão subjetivas poderão ser as interpretações do que sejam “*metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes*”!

Um outro aspecto diz respeito à taxonomia utilizada na seção sobre avaliação acima transcrita. Embora a lei determine uma “*avaliação contínua e cumulativa*”, portanto mais comprometida com o processo, o subtítulo da seção refere-se à *verificação do rendimento escolar*. Deve-se entender o uso do termo “*verificação*” aqui como intencional? Luckesi provavelmente responderia que sim.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento que tem como fim orientar a revisão dos currículos que norteiam o trabalho dos professores no país, descrevem a avaliação como “*um processo interativo e negociável, essencial, tanto para o processo de aprendizagem quanto para balizar o desenvolvimento de programas e currículos*” (p. 79). Os PCNs, portanto, apresentam uma proposta de avaliação formativa interativa, cujos resultados sejam obtidos a partir de uma pluralidade de visões e que possam ser compartilhados em benefício do conjunto de interagentes e do processo ensino/aprendizagem como um todo.

Vale observar o lapso temporal (cerca de duas décadas) entre as primeiras incursões teóricas no sentido de mudanças paradigmáticas no campo do ensino/aprendizagem/avaliação no Brasil e o primeiro documento oficial que pretende orientar tais mudanças. É plausível considerarmos mais alguns anos até que as propostas veiculadas no

documento cheguem ao domínio efetivo dos professores envolvidos em sua prática de sala de aula e com pouco acesso a programas de formação continuada.

Assim se configura, portanto, o quadro da avaliação escolar no panorama educacional brasileiro: de um lado os clamores de especialistas da área começam a gerar frutos mais alentadores, de outro, a situação de fato que se constata nas escolas ora pauta-se pelo imobilismo consciente, ora pela desconcertante ignorância do quê e de como fazer para mudar.

2.2. Avaliação e ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras

Na seção anterior busquei descrever alguns aspectos que configuram o quadro da avaliação educacional no Brasil, principalmente nas últimas três décadas, enfatizando a posição de alguns especialistas quanto à pertinência e interdependência dos processos de ensinar/aprender e avaliar, a necessidade de coerência entre um e outro e a importância deste no direcionamento ou redirecionamento do primeiro. Nesta seção focalizo a avaliação relacionada especificamente aos desenvolvimentos observados no âmbito do ensino/aprendizagem de LEs, considerando, contudo, que o quadro geral levantado na primeira seção tem fortes relações de causa e efeito com a trajetória da avaliação também neste contexto específico, relações estas que não podem ser negligenciadas.

Inicialmente descrevo com brevidade a trajetória da avaliação no ensino/aprendizagem de LE sob uma perspectiva histórica. Em seguida, dedico o espaço à descrição dos componentes teóricos que norteiam o processo interventivo que compreende as ações avaliativas objeto deste estudo, a saber, o Modelo da Operação Global de Ensino de Línguas, proposto por Almeida Filho (1993) e a abordagem comunicativa de ensino de

línguas, salientando a caracterização e as funções da avaliação segundo os princípios teóricos de ambos.

2.2.1. Perspectiva histórica

Sob uma perspectiva histórica, podemos dizer que as características determinantes do processo de ensino/aprendizagem de línguas, nos diversos momentos de sua trajetória, bem como das práticas avaliativas que o acompanharam, podem ser explicadas pelas teorias lingüísticas e/ou da psicologia educacional predominantes em cada um desses momentos. Nas descrições que se seguem, portanto, estarei focalizando esta trajetória considerando um único processo, não dissociado, de ensinar/aprender/avaliar.

Para Spolsky (1975), a trajetória do processo de ensino/aprendizagem/avaliação nos últimos cem anos pode ser dividida em três períodos: *o pré-científico, o psicométrico-estruturalista e o sociolingüístico- integrativo.*

O período identificado como *pré-científico* estende-se até o início da década de 50 e caracteriza-se, como o próprio nome sugere, pela ausência de teorias que fundamentassem o processo de ensino/aprendizagem/avaliação de línguas. Neste período, também conhecido nos meios escolares como “*ensino tradicional*”, o foco do processo era primordialmente a descrição gramatical da língua a ser ensinada, acompanhada de itens lexicais em abundância a serem traduzidos e memorizados. As interações em sala de aula ocorriam sempre em língua materna. Rolim (op. cit.: 50) arrola como tarefas do aluno neste enfoque, “*aprender as regras gramaticais, conhecer vocabulário e fazer traduções de uma língua para outra.*” Ao professor, por sua vez, cabia aplicar sua intuição para levar a bom termo a tarefa de ensinar/avaliar.

Valette (1989: 256) descreve os instrumentos de avaliação utilizados durante este período como assim constituídos:

- a) *listas de vocabulário*, geralmente para serem traduzidos da língua materna para a língua estrangeira;
- b) *sentenças incompletas*, a serem preenchidas com o equivalente a uma pista fornecida na língua materna ou com a forma adequada de um verbo indicado no infinitivo;
- c) *sentenças na língua materna a serem traduzidas para a língua estrangeira*;
- d) *segmentos de discurso na língua estrangeira a serem traduzidos para a língua materna*;
- e) *ditados*.

Não obstante a ausência de teorias que orientassem as práticas de ensinar/avaliar descritas acima e a visão limitada da aprendizagem de línguas como memorização de listas de regras gramaticais e itens lexicais, vale ressaltar que evidencia-se no período uma coerência entre o foco do ensino e o foco da avaliação. Conquanto o fato possa representar apenas uma extensão das práticas intuitivas de ensino, é interessante lembrar que uma preocupação atual, verbalizada por vários autores, dentre os quais Lima (1995) e Scaramucci (1993, 1999), refere-se à constatação de que, no contexto atual, as práticas avaliativas freqüentemente não condizem com a abordagem subjacente ao processo de ensino/aprendizagem instaurado.

O período seguinte compreende as décadas de 50 e 60, época de forte influência da psicologia “behaviorista” e da lingüística estruturalista, que vieram a caracterizar a aprendizagem de línguas como *desenvolvimento de novos hábitos lingüísticos* através da

automação (estímulo → resposta → reforço (avaliação)). Como consequência, as práticas de sala de aula enfatizam exercícios de repetição e substituição, com o foco eminentemente no ensino e no professor. A língua é fragmentada em seus elementos constitutivos, pois acredita-se que assim sua aprendizagem seja facilitada e as habilidades linguísticas (compreensão de linguagem oral, produção oral, compreensão de linguagem escrita e produção escrita) passam a ser focalizadas, porém também de maneira compartimentalizada, dissociadas entre si.

O período, identificado por Spolsky (1975) como “*psicométrico-estruturalista*”, traz as seguintes especificidades com relação à avaliação: dos itens pertinentes ao modelo *tradicional* de avaliação descrito por Valette e citado acima, apenas o preenchimento de lacunas com a forma adequada de um verbo fornecido no infinitivo era aceito nos instrumentos de avaliação. A tradução passou a ser obliterada tanto das aulas quanto das situações avaliativas; ditados, que associavam o componente oral da linguagem ao escrito, eram tidos como inadequados, exatamente pela associação de habilidades. O erro deveria ser imediatamente eliminado ou corrigido, para não afetar negativamente o processo de aprendizagem. A ênfase da avaliação passou a centrar-se na exatidão ou precisão linguística: pronúncia, ortografia, gramática.

Neste período, consagraram-se os instrumentos de avaliação que primavam pela verificação de constituintes linguísticos isolados (*‘discrete point tests’* ou *avaliação de itens isolados*), preconizados por Lado (1961), e que refletiam o enfoque gramático-lexical do ensino/avaliação, no qual a ênfase na forma sobrepõe-se a e anula a preocupação com o significado e com a comunicação. A preocupação com o cientificismo das amostras fornecidas pelos instrumentos avaliativos e com a necessidade de convertê-las em mensuração e comparação de comportamentos levou ao desenvolvimento e aplicação de

medidas psicométricas para avaliar os resultados dos testes. Neste período, surgiram também os conceitos de confiabilidade e validade⁴ dos instrumentos de avaliação (Morrow, 1979), que passaram a nortear a elaboração de testes e provas.

Vale lembrar aqui a constatação de Saul (1995) sobre a proliferação no cenário brasileiro, então, de manuais instrucionais para ensinar aos professores como construir bons testes. No Brasil, o período em questão parece estender-se um pouco mais, abrangendo também a década de 70, quando começam a delinear-se tênues tentativas de mudança.

O terceiro momento abrange um período que se estende, no cenário internacional, a partir do final da década de 60 até os nossos dias. Podemos dizer que, no Brasil, ele começa a manifestar-se após um lapso de cerca de dez anos. A insatisfação com os parâmetros estruturalistas e comportamentalistas impulsionou pesquisas sobre o caráter sociointeracional da linguagem e os contextos em que este se concretiza. Este período, denominado *integrativo-sociolingüístico* por Spolsky (1975) ou *sociointeracional* na descrição contida nos PCNs, compreende as diversas etapas do desenvolvimento do movimento comunicativo de ensino/aprendizagem de línguas. Na perspectiva sociointeracional, a aprendizagem é uma forma de co-participação social entre pares em um contexto histórico, cultural e institucional. Segundo Moita Lopes (2000: 251) *“da mesma forma que o discurso é entendido como uma construção social, a aprendizagem/cognição também é entendida como sendo gerada socialmente através dos meios utilizados para*

⁴ Os conceitos de validade e confiabilidade foram significativos no período psicométrico de ensino / aprendizagem / avaliação. A confiabilidade tem estreita relação com a objetividade dos instrumentos construídos e dos dados que eles podem fornecer. A validade de um instrumento está relacionada com o quanto ele cumpre com seus objetivos: se produz amostras verdadeiras do que se propõe mostrar. Na abordagem comunicativa, o critério de validade passa a ser observado como mais relevante que o primeiro. Este será retomado na seção 2.4 deste capítulo.

executar uma tarefa: linguagem ou outros sistemas.” Para o autor uma abordagem de ensinar/aprender não deve trivializar a sua natureza sócio-cultural.

Formas de avaliar que se coadunem com a perspectiva acima descrita devem privilegiar o uso da linguagem em situações de comunicação cultural e socialmente marcadas, com tarefas que extrapolem o conhecimento *sobre* a língua e que incluam amostras de linguagem real com recortes comunicativos⁵ que dêem conta da integração e combinação das habilidades lingüísticas.

A natureza mais complexa desta visão de ensinar/aprender/avaliar e o fato dela permear, quando não, teoricamente, o panorama atual do ensino de línguas (incluindo aqui a proposta interdisciplinar focalizada nesta pesquisa), requerem um detalhamento mais elucidativo das concepções que a ela subjazem.

A próxima seção é dedicada aos componentes teóricos que norteiam o processo interventivo em que se inserem as ações avaliativas objeto deste estudo. Inicialmente descrevo o Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas, proposto por Almeida Filho (1993), no qual a abordagem é enfatizada enquanto força direcionadora das ações de ensinar/aprender/avaliar ao mesmo tempo em que se configura a função essencial da avaliação no processo. A seguir, retomo e amplio a descrição do movimento comunicativo de ensino de línguas em sua variante progressista. Finalizando, saliento a caracterização e as funções da avaliação tanto no Modelo quanto na abordagem comunicativa progressista.

⁵ Recortes comunicativos pressupõem tarefas ou atividades desenvolvidas a partir de uma matriz de habilidades lingüísticas de maneira que estas não se concretizem isoladamente e sim integradas numa seqüência de ações.

2.2.2. O Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas

O modelo esquemático da Operação Global do Ensino de Línguas (vide fig. 1, abaixo) pressupõe três níveis de concretude no processo de ensinar uma língua-alvo:

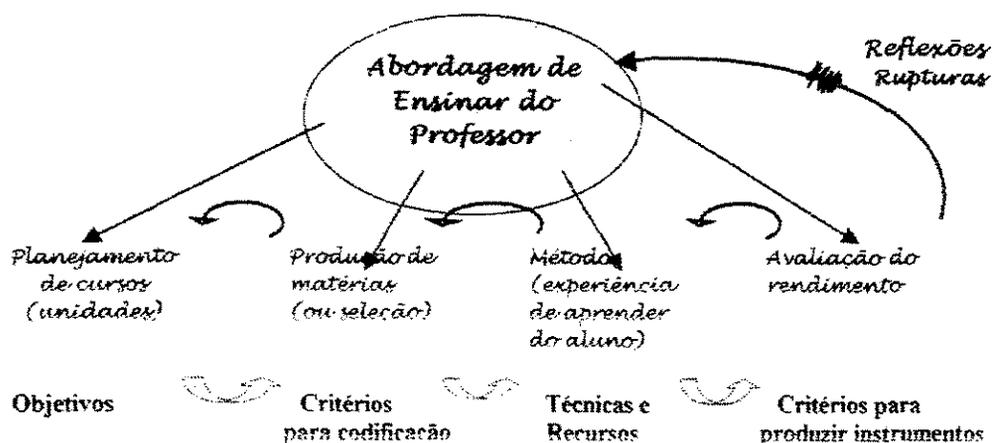


Fig. 1 - Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas

o nível da abordagem de ensinar do professor, ou seja, o plano em que está representada a força potencial que direciona e impulsiona as ações de ensinar do professor; o nível das dimensões ou fases que compõem o processo de ensinar propriamente dito e, inserido neste último, o nível de maior concretude pois que representa as ações e decisões que regulam e orientam as dimensões do ensinar/aprender (estabelecimento de objetivos, de critérios reguladores da produção/seleção de materiais e de instrumentos de avaliação, de técnicas e recursos que viabilizem as experiências de ensinar/aprender).

Segundo esse modelo teórico, todo professor de LE constrói um ensino direcionado por uma dada abordagem, que varia entre os pólos do explícito/conhecido e do

implícito/desconhecido por ele. A abordagem de ensino do professor, que abarca as suas concepções de linguagem, de ensinar e aprender uma língua-alvo, influencia diretamente as dimensões do processo de ensinar, não sendo raros os conflitos e contradições gerados a partir do choque entre uma abordagem declaradamente adotada ou pretendida pelo professor e uma outra, implícita⁶, latente e, em geral, não conscientemente conhecida por ele. Rolim (1998: 33) aproxima a concepção de abordagem implícita à de cultura de ensinar⁷ do professor.

É desejável que as diferentes fases do processo de ensinar/aprender funcionem harmonicamente. Para isso, a crescente explicitação da abordagem de ensinar do professor bem como a reflexão continuada acerca do caminho já percorrido no processo são fatores fundamentais. Um dos elementos-chave para a realização dessa reflexão é a própria avaliação do ensino/aprendizagem produzidos. A avaliação, assim, constitui neste modelo teórico, uma das dimensões do processo de ensinar/aprender, como podemos ver no modelo esquemático acima.

As várias atividades que compõem o processo de ensinar uma língua-alvo podem ser agrupadas em pelo menos quatro dimensões ou fases básicas e distintas entre si: o planejamento das unidades de um curso; a produção ou a seleção de materiais de ensino; o método de ensinar/aprender, ou seja, as experiências na, com e sobre a língua-alvo realizadas com os alunos e a avaliação do ensino produzido (em geral via avaliação do rendimento dos alunos). No modelo esquemático acima essas dimensões são representadas em sequência, da esquerda para a direita segundo a ordem natural de ocorrência de cada

⁶Almeida Filho (op. cit.:20) denomina *abordagem implícita* a condição de ensinar constituída a partir de intuições, crenças e experiências vivenciadas pelo professor (como professor e como aluno) ao longo do tempo. Bourdieu (1991) refere-se a essa condição de ensinar como o *habitus* do professor.

⁷ *Cultura de ensinar*, segundo Feiman-Nemser & Floden (1986, apud: Rolim, 31) refere-se ao mundo subjetivo de professores em termos de suas concepções sobre ensino, suas maneiras de perceberem seu trabalho, atribuindo-lhes sentido.

uma (pressupondo-se aqui a construção do processo de ensinar em uma situação nova de ensino e não os possíveis ajustes realizados em situações de ensino previamente instauradas). Essas fases se relacionam intrinsecamente umas com as outras, de modo que alterações efetuadas numa delas podem provocar mudanças nas outras. Tais alterações podem ocorrer como reações **proativas** (nas fases mais à frente do processo; à direita, no modelo esquemático) ou **retroativas** (nas fases anteriores; à esquerda, no modelo esquemático). Quanto mais à esquerda ocorrer uma alteração, mais efeito proativo potencial ela possuirá sobre as fases posteriores. Quanto mais à direita maior potencial retroativo terá. Considerando-se a avaliação como um processo integrado e contínuo, cuja função primordial é a de alimentar, sustentar e orientar/reorientar a ação pedagógica, podemos afirmar que ela possui uma grande força potencial sobre os demais componentes da operação de ensino/aprendizagem e sobre a própria abordagem norteadora, visto que esta pode se estabilizar ou não a partir de reflexões geradas pela avaliação.

O Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas acima descrito ressalta a importância da avaliação no processo global de ensino/aprendizagem de línguas. Seus papéis como componente interdependente e essencial do processo e como elemento viabilizador de reflexões e impulsionador de possíveis mudanças qualificam-na como objeto primordial de investigação.

2.2.3. A abordagem comunicativa de ensino de línguas

A partir da constatação de que o ensino/aprendizagem de línguas deve compreender algo mais do que o conhecimento de sua descrição estrutural e que deve preparar o indivíduo para a competência comunicativa (Hymes, 1972; Wilkins, 1976), um longo

caminho foi percorrido na configuração de uma abordagem de ensinar/aprender línguas voltada para este fim. As três décadas subsequentes testemunharam pesquisas sobre a natureza social do discurso e da aprendizagem, e a reflexão de que esta deve se dar através da interação, considerando as especificidades do contexto da sala de aula e o propósito dos eventos interacionais que ali ocorrem. Iluminada por estas pesquisas, a abordagem comunicativa de ensino de línguas desenvolveu-se sob diferentes concretizações, as quais conquanto tenham como base as mesmas concepções teóricas, apresentam peculiaridades que as distinguem entre si. Dentre as variantes desta abordagem destacam-se aquelas abrigadas sob a tendência progressista (Clark, 1987) de ensino comunicativo. Esta tendência caracteriza-se eminentemente pelo seu aspecto crítico. Além de considerar a importância de todas as fases do processo de ensino/aprendizagem, esta concepção, segundo Bizon (op. cit.: 61), *“toma o aluno como sujeito histórico e seus interesses e necessidades/ objetivos como ponto de partida dentro do processo. O objetivo é promover o ensino/aprendizagem por meio da construção de um discurso histórico e (politicamente) crítico.”*

Na tendência progressista do movimento comunicativo inserem-se várias experiências desenvolvidas no âmbito internacional, como o “Ensino de Conteúdo” (*Content Teaching*; Brinton, Snow & Wesche, 1989), o ensino temático, o ensino através de projetos e as propostas de ensino interdisciplinar defendidas por Fazenda (1979; 1991) e Widdowson (1978; 1991).

As ações observadas neste estudo fundamentaram-se principalmente na proposta de ensino comunicativo com a utilização de outras disciplinas do currículo sugerida por Widdowson (op. cit.), descrita a seguir.

2.2.3.1. A abordagem comunicativo - progressista em sua variante interdisciplinar

A abordagem de ensino de LE adotada como elemento direcionador das ações nos contextos de intervenção do projeto “Interação e Relevância no Ensino de Línguas” baseia-se num conjunto de pressupostos que fundamentam as variantes atuais do movimento comunicativo de ensino de línguas e contempla a proposta da interdisciplinaridade sugerida por Widdowson (1991) para o ensino de LE.

Segundo Widdowson (op. cit.:32), ao planejarmos um curso de língua devemos procurar assegurar o ensino da língua para o uso real ("use"), ou seja, como e para a comunicação, e não simplesmente para a prática de formas ("usage") que poderão nunca vir a ocorrer na vida real. Para que isso se concretize, o autor sugere que o ensino de uma LE seja relacionado a áreas de uso relevante para o aluno. Na escola, segundo o autor, as áreas mais prováveis são aquelas das outras matérias do currículo escolar:

"... a escola também faz parte do mundo real da criança, parte essa onde a experiência vivida é formalizada e ampliada em novos conceitos. Matérias como história, geografia, ciências, arte, etc., se baseiam na realidade da própria experiência da criança e não há razão porque uma língua estrangeira não deva se relacionar com o mundo exterior através dessas mesmas matérias. (...) Eu proporia, portanto, que uma língua estrangeira pode estar ligada àquelas áreas de uso que estão representadas pelas outras matérias do currículo escolar e que isso não só ajuda a assegurar os laços com a realidade e experiência pessoal dos alunos mas também nos oferece os meios seguros que temos para ensinar a língua como comunicação, como uso, ao invés de meras formas" (1991: 33)

Ausubel, Novak & Hanesian (1978, apud Baghin, 1993: 7) compartilham essa visão ao afirmarem que ao associar-se o ensino de LE a conhecimentos autênticos e potencialmente relevantes, estimula-se o processo de significação na

aprendizagem/construção da nova língua. O aprendiz cria ligações e dá significados ao que está vivenciando.

Essas concepções encontram respaldo no progressismo (Clark, 1987), um sistema de valores educacionais que vem influenciando as tendências mais atuais do movimento comunicativo de ensino de línguas, cujos princípios fazem-se presentes nestas.

No ensino de LE de base comunicativo-progressista o aprendiz é considerado como o centro do processo de ensinar/aprender. Seus interesses e objetivos devem ser respeitados no planejamento do curso e ele deve ser visto como pessoa única e integral que se encontra envolvida num contexto sócio-cultural específico que precisa ser considerado (Crawford-Lange, 1981). Deve-se incentivar o desenvolvimento da responsabilidade do indivíduo na co- construção do conhecimento, bem como na avaliação do processo. Sua postura deve ser a de um participante ativo que vai dando formato a sua própria aprendizagem. A ênfase está no **fazer para aprender** e no **aprender como aprender**. Os conteúdos e tarefas propostos devem ser de natureza comunicativa autêntica ou verossímil e devem ser selecionados através da negociação entre os interagentes do processo: professor e alunos.

2.2.4. A avaliação no modelo da operação global do ensino de línguas e na abordagem comunicativa progressista

No modelo da operação global do ensino de línguas (Almeida Filho, 1993) podemos identificar dois movimentos que se realizam de uma forma contínua: um pró-ativo, através do qual o momento ou fase anterior do processo informa e influencia os momentos seguintes (planejamento → materiais → procedimentos metodológicos → avaliação), e um movimento retroativo, através do qual não só o rendimento do aluno é avaliado, mas

também o trabalho do professor (via auto-avaliação, avaliação pelos alunos e/ou por especialistas externos). Nesse processo, os procedimentos de ensino e aprendizagem e os materiais utilizados são também avaliados no sentido de verificar se estes dão conta de realizar os objetivos contidos no planejamento do curso. Assim, a retroação da avaliação determina uma volta acomodativa ou, talvez, reflexiva e, se necessário, reformulatória, às fases anteriores do processo.

Esse movimento de retorno, embora possa ser detonado a partir de qualquer das fases do sistema da operação global do ensino, tem na avaliação seu momento de maior força, podendo determinar a descaracterização de uma abordagem desejada ou a estabilização da abordagem dominante. Ou seja, ao procurarmos aperfeiçoar pontos do processo global de ensino/aprendizagem sem, no entanto, tocarmos a abordagem, esta será reforçada e estabilizada. Entretanto, a partir da avaliação o professor pode realizar uma reflexão profunda sobre todo o processo e vir a deparar-se com aspectos ou situações dos quais aquela abordagem não dá conta ou para os quais não oferece soluções satisfatórias. Esses fenômenos desafiantes ou dificuldades podem ser comparados por analogia àquilo que Kuhn (1978) denominou "anomalias", que podem levar a um abalo ou ruptura em toda a estrutura paradigmática norteadora de ações e conteúdos do processo de ensinar/aprender.

Também na abordagem progressista de ensino/aprendizagem de línguas a avaliação é vista como uma fase muito importante do processo. Aqui, como no modelo teórico proposto por Almeida Filho, ela deve ser tomada não como momentos estanques de simples verificação da aprendizagem, mas como um processo contínuo onde professor e alunos, em constante interação, sejam capazes de refletir sobre suas práticas percebendo, assim, suas dificuldades e necessidades e fazendo direcionamentos que os levem ao crescimento em direção aos objetivos que pretendem alcançar.

Podemos perceber que a avaliação progressista pressupõe a participação ativa do aluno. Clark (op.cit.: 53) salienta que ela deve envolver a negociação entre professor e alunos das tarefas a serem realizadas para avaliação e de atividades processuais que levarão à realização de tais tarefas. O aluno deve ser encorajado a descrever e avaliar o processo implementado para a realização de cada tarefa e a refletir acerca das estratégias de ação/aprendizagem adotadas (Foram eficazes? Que reações suscitaram?). Assim sendo, a avaliação cobre não apenas os aspectos cognitivos da aprendizagem, mas também convida os alunos a expressarem como se sentem em relação ao que realizam. Espera-se que o aluno, em consequência dessa reflexão, desenvolva estratégias para desincumbir-se melhor de suas tarefas. A auto-avaliação e a avaliação pelos pares/colegas são bastante incentivadas.

Além disso, em uma abordagem progressista, idealmente, qualquer relatório acerca do progresso dos alunos deverá refletir a conclusão a que chegaram, conjuntamente, professores e alunos acerca das tarefas por eles realizadas e do processo desenvolvido para sua realização. Ainda segundo Clark, (op. cit.: 53), essa conclusão não envolveria comparações do desempenho de um aluno com aquele de seus pares (*avaliação referenciada à norma*), nem com níveis de desempenho predeterminados e estereotipados (*avaliação referenciada a critérios*).

Alguns dos aspectos da avaliação defendidos na concepção progressista são retomados por Scaramucci (1993: 95) e Xavier (1998: 100) ao afirmarem que vários outros mecanismos, além dos instrumentos formais podem ser utilizados na avaliação, como a observação sistemática do professor, opiniões e julgamentos dos alunos e a auto-avaliação. O mesmo conceito de avaliação dialógica e negociável, que considera o aprendiz nas decisões, é sugerido nos PCNs.

Na próxima seção, elenco e caracterizo de forma sucinta as variações taxonômicas e conceituais encontradas na literatura sobre avaliação (muitas já mencionadas nas seções anteriores), explico a diferença entre avaliação e instrumentos avaliativos e teço algumas considerações sobre os critérios que subjazem a uma análise de instrumentos e de processos avaliativos. Busco, assim, delinear os procedimentos de análise que serão utilizados no capítulo seguinte.

2.3. Variações taxonômicas e conceituais de avaliação e critérios para análise de instrumentos

Esta seção, na verdade, poderia abrir um amplo leque de classificações e funções da avaliação, e sua respectiva nomenclatura, uma vez que essa ocorre em múltiplos contextos que não o educacional e, mesmo neste, pode cumprir várias funções. Entretanto, atendo-me ao levantamento das variações observadas apenas na área da avaliação de aprendizagem (ou de rendimento), na qual se circunscreve o estudo realizado.

Uma primeira distinção, tecida anteriormente, deve ser enfatizada no que diz respeito aos termos *avaliação* e *instrumentos de avaliação* ou *avaliativos*, como são usados ao longo do trabalho. O primeiro diz respeito à coleta, análise e interpretação sistemáticas de informações para determinar em que nível o aprendiz está alcançando objetivos instrucionais, e que pode ocorrer num continuum ou apenas em momentos estanques; o segundo refere-se aos diversos mecanismos formais e informais dos quais o professor dispõe para realizar a coleta.

Em sua trajetória histórica, descrita brevemente nas seções anteriores, a avaliação da aprendizagem escolar concretiza-se sob dois enfoques conceituais distintos, não obstante

a multiplicidade de termos utilizados para descrevê-la ou denominá-la. O primeiro compreende práticas avaliativas de caráter *quantitativo ou somativo*. Sua função é classificatória e discriminatória. Este tipo de avaliação, ou *verificação*, centra-se primordialmente na *medida* das amostras de aprendizagem, transformada em notações numéricas e referenciados a norma ("*norm referenced*"), ou seja, os resultados obtidos são avaliados em relação ao desempenho dos pares numa mesma tarefa avaliativa. Este tipo de avaliação permeou os períodos em que o processo de ensino/aprendizagem de LE tinha como foco a *forma* da língua: o período da gramática e tradução (pré-científico, para Spolsky e Valette, op. cit.) e o período psicométrico-estruturalista. Nas tarefas avaliativas enfatizam-se os itens isolados, a precisão e correção gramatical e o processo avaliativo resume-se, em geral, a momentos estanques (pontuais) de testagem, através de instrumentos formais como provas e testes.

O segundo enfoque da avaliação caracteriza-a como *formativa, diagnóstica* ou *processual*. Os termos *construtiva, democrática* e *transformadora* estão também associados a este tipo de avaliação. Podemos incluir também nesta classe o que Carroll (1980: 80-1) descreve como "*teste de progresso*" ou "*teste diagnóstico*", embora o autor indique uma pequena diferença entre os dois tipos: o primeiro tem como objetivo maior determinar até que ponto os objetivos do programa estão sendo alcançados, embora busque também levantar as causas do maior ou menor sucesso do aluno neste sentido; o segundo tem como função primordial determinar causas do sucesso ou insucesso e iluminar ações redirecionadoras a partir dos resultados levantados. Nesta perspectiva, amplia-se o espectro do que pode e deve ser avaliado no processo de ensino/aprendizagem. A avaliação de aprendizagem ou rendimento passa a ser vista como o elemento a partir do qual coletam-se dados que podem informar sobre e para a prática, visando a tomada de consciência de como

ela ocorre “*para mudar quando necessário, para reverter, para reconsiderar, para redimensionar a ação e sua direção.*” (Scaramucci, 1999:122). Neste modelo, não se descarta a medida enquanto ponto de partida (Luckesi, 1995: 89), mas o foco do ato de avaliar não está nela.

O ensino comunicativo de línguas pressupõe uma avaliação desta natureza, que integre as visões e decisões dos vários participantes e que se utilize de instrumentos outros além das provas e testes, dentre eles, a observação sistemática das ações de sala de aula, avaliação pelos pares e auto-avaliação (instrumentos “*adjuntos*”, para Carroll (op. cit.: 80)). Os instrumentos de avaliação devem privilegiar as tarefas integrativas (“*integrative tasks*”), com recortes comunicativos, sobre as pontuais ou de itens isolados, tarefas estas referenciadas a critérios (“*criterion-referenced*”), ou seja, que devem avaliar o progresso do aluno em relação a um objetivo ou nível de desempenho⁸ (Wesche, 1983: 42) desejado e previamente estabelecido e explicitado. Similarmente, ao indicar possíveis caminhos para uma avaliação menos classificatória, Luckesi (op. cit.: 97) refere-se ao estabelecimento de “*mínimos necessários*” em termos de conhecimento, habilidades e hábitos a serem atingidos no processo de ensinar/aprender. Observa-se aqui uma incompatibilidade entre as visões de Wesche e Carroll (referenciadas por Luckesi) e de Clark, quanto ao tipo de avaliação alinhada com a abordagem comunicativa. Para os primeiros, ela deve ser referenciada a critérios previamente determinados, enquanto que, para Clark, os níveis de desempenho determinados a priori são “estereotipados”, portanto não compatíveis com uma abordagem progressista tanto quanto o referenciamento à norma. O autor, contudo, não estende a discussão da questão.

⁸ Para níveis de desempenho, vide Wesche (op. cit.: 42) A especificidade de tais níveis não viabiliza sua aplicação no contexto desta pesquisa.

Outros autores têm oferecido contribuições valiosas no sentido de iluminar as ações de avaliar coadunadas com a concepção comunicativa.

Na definição de competência comunicativa, Canale e Swain (1980) e Canale (1983), propõem quatro áreas de conhecimentos e habilidades que subjazem àquela: *competências gramatical, sociolingüística, discursiva e estratégica*. Ressaltam também a importância de distinguir-se entre conhecimentos e habilidades, e entre o ensino centrado naqueles ou nestas, sendo o segundo tipo mais desejável. Os autores propõem cinco princípios norteadores da elaboração de tarefas *integrativas*, mais compatíveis com o ideário comunicativo:

- integração das áreas de competência;
- relevância das necessidades comunicativas dos alunos;
- interação significativa e real (ou próxima de);
- relevância do uso das habilidades desenvolvidas na L1 (principalmente nos primeiros estágios da aprendizagem de LE);
- utilização das outras áreas do conhecimento ou do currículo.

Morrow (1979) estabelece algumas diferenças entre procedimentos avaliativos que visam a uma verificação “objetiva” ou “subjetiva”. Nos primeiros, o aluno pode vir a não produzir nada de fato, apenas preenchendo lacunas ou marcando a “resposta correta”. Testa-se a habilidade do aluno de *reconhecer* características formais da LE e, em geral, as respostas baseiam-se na LE produzida pelo examinador ou por quem elaborou o instrumento. No segundo tipo, o aluno tem que *produzir* alguma amostra efetiva de linguagem, pois é esta habilidade que está sendo avaliada e, para isso, o aluno pode acessar

e usar suas próprias regras de uso da língua (o que produzirá manifestações do desenvolvimento de uma interlíngua⁹).

A partir da distinção acima, o autor discute os aspectos do uso comunicativo da LE que devem ser contemplados em instrumentos de avaliação desta ordem e estabelece quatro princípios que ele considera essenciais a esses instrumentos:

- referenciados a critérios (o aluno consegue ou não realizar as tarefas propostas e quão bem o faz?) (interessante observar que Morrow define o quesito em função das tarefas propostas, diferentemente de Wesche e Carroll);
- são capazes de estabelecer sua própria validade como medida daquilo que se propõem medir;
- são de ordem qualitativa e não quantitativa;
- o critério da confiabilidade subordina-se ao da validade. A objetividade deixa de ser quesito imprescindível.

Os quesitos acima têm como desdobramento a noção de que a avaliação deve pautar-se no desempenho do aluno, no que ele é capaz de realizar. Morrow lembra que “*o todo é maior do que as partes*”, portanto, embora os itens pontuais tenham o seu papel, importa olhar com maior atenção para o nível de desempenho produzido. Morrow, Wesche e Brown, dentre outros sugerem a aplicação dos níveis de desempenho propostos por

⁹ **Interlíngua** é o sistema de transição criado pela pessoa ao longo de seu processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Ou seja, é a linguagem produzida pelo aprendiz ao colocar em prática suas próprias regras de uso da língua que está sendo aprendida para comunicar-se.

Carroll (1980) e a verificação das habilidades capacitadoras¹⁰ (“*enabling skills*”) subjacentes ao desempenho de uma tarefa comunicativa integrada.

Para a análise das instâncias caracteristicamente avaliativas observadas no contexto estudado, utilizarei primordialmente os pressupostos da abordagem comunicativo-progressista em sua variante interdisciplinar, propostos por Widdowson e Clark. No que tange à análise dos instrumentos, utilizarei de forma subsidiária o referencial proposto pelos autores acima mencionados.

Cumprе ressaltar que, embora os estudos e propostas de avaliação destes autores tenham trazido contribuições de inegável importância para a área, em geral abordam contextos de ensino/aprendizagem de segunda língua (L2), ou ainda, enfocam a avaliação de *proficiência* em L2 ou LE e não de rendimento. Serão, portanto, utilizados como suporte para a análise apenas os aspectos generalizáveis, aplicados ao contexto desta pesquisa.

¹⁰Para habilidades capacitadoras, vide Morrow (op. cit.). Estas não serão abordadas neste estudo.

Capítulo III

A avaliação realizada: renovação ou não?

Neste capítulo, organizado em três seções, apresento a análise e discussão dos dados. Primeiramente, descrevo e discuto a estruturação das aulas observadas e dos conteúdos interdisciplinares enfocados. Na segunda seção, considero os dados pertinentes à avaliação propriamente dita e aos instrumentos utilizados. Na terceira e última parte, faço uma análise mais detalhada de dois dos instrumentos formais de avaliação, considerando as questões propostas e o foco da correção.

3.1. A estruturação das aulas e dos conteúdos

Nas ações de ensinar/aprender/avaliar LE implementadas nas salas de aula observadas, foram trabalhados tópicos pertencentes ao campo de outras disciplinas, na sua maioria curriculares, com algumas variações entre as classes de 5ª e 6ª séries (vide quadro abaixo). A língua inglesa é utilizada como LE pelos interagentes no processo no tratamento dos tópicos interdisciplinares, alguns já familiares aos alunos. Busca-se a construção do processo de ensinar/aprender LE com conteúdos mais significativos e relevantes para o aluno. Os encontros correspondem a duas aulas semanais, agrupadas em um só dia na 5ª (aulas duplas) e em dias distintos na 6ª série.

Conteúdos / Tópicos de outras disciplinas	
5ª série	6ª série
<p>1º semestre</p> <p>The Earth – our planet</p> <p>The solar system</p> <p>Bar diagrams</p> <p>Directions (Cardinal points)</p> <p>Continents and oceans</p> <p>Communities and states</p> <p>Care with the teeth and gums</p> <p>2o semestre</p> <p>A place to live and grow/ getting food</p> <p>Living beings – Animals</p> <p>Basic life cycle</p> <p>A guide to keep fit - gym</p> <p>Adolescence</p>	<p>1º semestre</p> <p>Census of population / bar diagrams</p> <p>Continents and oceans</p> <p>Animals of planet Earth – vertebrates</p> <p>2o semestre</p> <p>The life cycle (incluindo “adolescência” e “sexo”, este a pedido dos alunos</p> <p>Communities and states</p> <p>Our community and the coming election</p> <p>People of the world</p>

Os tópicos interdisciplinares compõem unidades temáticas organizadas, em geral, da seguinte maneira: introdução, estudo em grupo, revisão e avaliação formal escrita (prova), sendo que as duas últimas etapas podem não ocorrer na seqüência imediata das duas primeiras (isto é, dois ou mais tópicos podem ser acumulados numa única prova ou teste; assim, a revisão será realizada apenas na aula imediatamente anterior à avaliação). Cada uma das etapas corresponde a pelo menos uma aula.

A introdução constitui o primeiro momento de “contato” dos alunos com o conteúdo da e na LE. As professoras utilizam recursos visuais que as próprias preparam (cartazes) ou de uso da escola (mapas, globo terrestre) e a lousa. A professora da 5ª série tem facilidade para desenhar e acompanha a apresentação do conteúdo também com desenhos na lousa.

Vale ressaltar que no processo de elaboração dos materiais didáticos as professoras usaram somente insumos autênticos, retirados de livros especializados, revistas científicas, atlas, enciclopédias, etc. Nesta etapa, os recursos visuais e a linguagem gestual, bem como o suporte da língua materna (L1) mostram-se imprescindíveis na construção da interação professor-alunos e na co-construção do conhecimento. Em geral o assunto é iniciado através de uma pergunta ou asserção da professora, calcada nos recursos visuais e/ou recorrendo ao conteúdo trabalhado previamente.

130. P: ... *ceis já vão acorda já já* ..., ..., ..., ... *Ok class? ... communities and states ... first ... what's this in English ... who remembers?*

131. AA: *map!*

132. P e AA: *map!*

133. P: ... *Ok? ... this is a map* ..., ..., *this is the map of* ..., ... *Br...*, *Brazil* ..., ... *Ok?*

134. AA: *Brazil*

135. AA ((...))

136. P: This is the map ..., ..., ..., *pay attention* ..., ..., *this is the map of our country ... Brazil ... Ok?*

(Aula da 5ª série, 12/06. Assunto: *Communities and states*)

A professora continua elicitando respostas dos alunos para verificar se haviam compreendido o significado da palavra *country*, relacionando-a com *Brazil*. Em seguida, utilizando as mesmas estratégias, introduz as noções de *states*, *cities* e *towns*.

Para a introdução deste assunto, além dos recursos mencionados, a professora utilizou-se do conhecimento prévio dos alunos, seu conhecimento de mundo, trabalhando as noções com muitas referências às cidades da região.

198. P: *here ... pay attention... here ... there's a difference between ... ok ... ó ... difference (escreve sinal na lousa) between ... Sumaré and Campinas ..., ... Campinas is larger (gesto) ... ok? ... é maior*
199. AA: *((...))*
200. P: *... is larger than Sumaré ...*
201. A: *maior*
202. P: *Ok? ..., ..., ... Sumaré is a small ...*
203. A: *smaller!*
204. P: *small city ..., ... is smaller, ... it's smaller ... very good ..., ..., ... Sumaré ... it's a small city ..., ... ok? ... comparing to Campinas ... so ... Sumaré is a TOWN ... do you remember?*
205. A: *town ... town*
- (Aula da 5ª série, 12/06. Assunto: *Communities and states*)

Só após esta etapa inicial, os alunos recebem o texto com o conteúdo básico da unidade, em geral para ser completado também na interação (as professoras lêem em voz alta e os alunos acompanham. As professoras fazem perguntas para elicitare respostas que completem as lacunas – em geral as informações necessárias são listadas na lousa durante o primeiro momento).

A segunda etapa compreende o estudo individual ou em grupo mediado pelas tarefas escritas propostas pelas professoras. Para Garcia (1999: 58), que acompanhou as aulas como pesquisadora-observadora, esta etapa compreende “*exercícios de compreensão de conteúdo*”. Considerando-o como tal, este momento tem características já verificatórias. Contudo, defino-o como um segundo momento de sistematização e de organização discursiva do conteúdo abordado, tanto no que diz respeito ao tópico interdisciplinar quanto ao conteúdo linguístico que está sendo construído (juízos de valor que ocorram não serão entendidos como o foco principal do processo neste momento). Esta etapa inicia-se com uma breve retomada do tópico pelas professoras, como preparação para a tarefa, que é desenvolvida logo após. Saliento aqui a importância deste momento no processo de ensino e aprendizagem como um todo: o conteúdo é problematizado através da tarefa proposta; há

um desafio a ser vencido e um objetivo a ser alcançado. Nas tarefas individuais, o desafio é atenuado pela participação das professoras como facilitadoras. Nas tarefas em grupo, além da colaboração das professoras, a meta torna-se mais facilmente alcançável porque as atividades requerem não um esforço individual, mas sim o trabalho conjunto, a negociação dos sentidos, a colaboração dos pares em torno de um objetivo comum. A superação do desafio ocorrerá mediante a busca compartilhada em interações significativas (mesmo que mediadas pela L1) nas quais os alunos assumem o papel de agentes ativos da sua aprendizagem e dos seus pares, como defendido por Breen & Candlin (1980).

Nesta fase, o papel das professoras como facilitadoras da aprendizagem é acentuado, na medida em que sua participação é solicitada pelos alunos para solucionar dúvidas e esclarecer pontos durante a realização das tarefas. Neste sentido a etapa proporciona às professoras um acompanhamento direto do envolvimento de cada aluno na atividade e sua participação na sistematização dos conteúdos.

A terceira etapa corresponde à revisão do conteúdo interdisciplinar e lingüístico, estando, em geral, estruturada em duas partes: uma, denominada *revisão*, pelas professoras e assim apresentada aos alunos. A outra, que se concretiza de duas maneiras, de acordo com a opção de cada professora e as respostas das classes: jogos ou apresentação oral dos alunos. A primeira forma de realização desta fase tem um forte apelo lúdico, pois acontece através de jogos. Estes, em geral, são preparados pelas professoras mas podem utilizar materiais feitos pelos alunos em tarefas propostas para casa. Para um jogo sobre os continentes, por exemplo, os alunos pintaram, colaram em cartolina e recortaram figuras dos continentes a partir de uma matriz fornecida pelas professoras. Esta atividade é bastante apreciada pelos alunos de ambas as classes e promove interações significativas para o processo de ensinar/aprender (tratadas mais adiante, neste capítulo). A outra forma

de realização desta fase compreende a apresentação oral do conteúdo, feita por um grupo previamente apontado pelas professoras. P1 utiliza as duas formas; P2 privilegia os jogos.

A última etapa também se subdivide em dois momentos: a aplicação do instrumento formal de avaliação (prova mensal ou bimestral) e a correção comentada, realizada na aula subsequente. No imaginário dos alunos e na organização burocrática da escola, este momento corresponde ao *ritual* descrito por Luckesi (1995: 66), que caracteriza os momentos decisivos na classificação do aluno para a escola e para a vida, segundo o autor.

A seguir, passo a avaliar as etapas do processo de ensino/aprendizagem acima descritas com foco nas instâncias de avaliação produzidas.

3.2. O processo avaliativo

Dedico esta seção à análise das instâncias avaliativas observadas ao longo do processo de intervenção. Partindo das concepções de ensinar/aprender/avaliar dos pressupostos que norteiam a abordagem comunicativo-progressista, não seria possível analisar o processo avaliativo dissociando-o das ações de ensinar/aprender desenvolvidas na sala de aula. Assim, selecionei um recorte do processo de ensino/aprendizagem instaurado no primeiro semestre letivo, que compreende todas as etapas de duas unidades desenvolvidas, culminando com a etapa da *avaliação* propriamente dita, incluindo a aplicação de dois instrumentos formais de avaliação e sua correção comentada. Busco evidências de julgamento de valor nas etapas anteriores, traço que poderá vir a determinar o caráter contínuo, processual (ou não) da avaliação realizada. O recorte selecionado compreende o trabalho com dois tópicos interdisciplinares: *Continents and Oceans* e *The*

Solar System, realizado no período de 20 /03 a 12/06 com a 5ª série e 23/04 a 04/06 com a 6ª série.

3.2.1. Os aspectos burocráticos da avaliação nas escolas observadas

Antes de abordar os recortes propriamente ditos, cumpre situar a avaliação no contexto geral das escolas observadas, explicitando as configurações formais e burocráticas do sistema avaliativo nas mesmas.

Embora a direção das escolas tenha aberto suas portas e disponibilizado as classes para a instauração do projeto de pesquisa-intervenção, algumas ações do processo ficaram subordinadas à organização geral das instituições, dentre elas a divisão dos conteúdos em bimestres letivos, a aplicação de instrumentos formais de avaliação e fechamento das “*médias*” em prazo hábil, estipulado pela secretaria/direção.

A influência deste fator pode de pronto ser observada no diário de aulas de P2, ao referir-se ao início das aulas com a classe, que ocorreu após a metade do 1º bimestre letivo:

“A escola já havia determinado as datas em que deveriam ocorrer as avaliações bimestrais referentes ao 1º bimestre.” (diário de P2, 20/03)

A influência, neste caso, estende-se às ações de avaliar propriamente ditas. A professora trabalhou neste período com apenas um assunto (Censo populacional) e em 10/04 aplicou uma prova, denominada por ela “*teste de verificação*”, cujos resultados foram utilizados para o conceito do bimestre.

Ressalto que em ambas as escolas utilizava-se o mesmo sistema: divisão do ano letivo em bimestres, verificação por meio de provas previamente estabelecidas pela direção e conceitos que variavam em uma escala decrescente de A a E, incluindo subdivisões de

cada nível (A+, A, A-). Para minimizar a subjetividade inerente aos conceitos, a direção e as professoras oficialmente responsáveis pelas classes sugeriam atribuir notas na correção das provas para depois transformá-las em conceitos (notas de campo da pesquisadora). Nas correções das provas, P1 explicitava para os alunos os dois tipos de aferição; P2, apenas os conceitos, embora a notação matemática fosse utilizada primeiramente para posterior conversão em conceitos.

As professoras responsáveis pelas classes acompanharam as aulas como observadoras e mantiveram a responsabilidade de participação nos conselhos de classe. (anotações de campo; entrevistas, questão 5)

É interessante notar que, à época da intervenção, o sistema educacional brasileiro, regido pela LDB nº 5692, de 11/08/1971, modificada pela Resolução 01 de 07/01/1985, auferia à disciplina (LE) o status de *atividade*, não lhe sendo imputada força no processo de aprovação/retenção dos alunos.

3.2.2. O estabelecimento de objetivos e/ou critérios

Os objetivos do programa de curso implementado pelas professoras-pesquisadoras foram delineados com base na proposta de ensino de LE associado a tópicos interdisciplinares e nos objetivos do projeto de pesquisa em que estas intervenções se inseriram: *“Para este projeto buscávamos de início a construção de processos de aprender LE de fato. Aprender fatos sobre a l-alvo, mas também, e principalmente, aprender a nova língua para e em comunicação.”* (Almeida Filho et al., 1992: 3)

O foco no conteúdo interdisciplinar é salientado pelas professoras:

“Não há preocupação com a gradação gramatical e sim com o conteúdo. A gramática vai sendo sistematizada à medida que é pedida pelos alunos ou que algum ponto relevante aparece no contexto estudado.”
(P2: entrevista, questão 14)

A posição das professoras em relação ao programa é encontrada também no seu discurso quanto às formas de avaliar, como podemos notar no trecho abaixo:

“A ênfase é no conteúdo, na compreensão global do estímulo e sua resposta, sem ênfase na precisão gramatical.” (P1: entrevista, questão 14)

Ainda referindo-se à avaliação, quando questionadas sobre o estabelecimento ou não de critérios do quê e como avaliar, as professoras mantêm a preocupação com o foco no conteúdo. Suas respostas merecem algumas considerações. Os critérios apontados são:

“Ver o que produzem com a língua.” (P2: entrevista, questão 12)

“O que já conseguem entender e produzir na LE.” (P1: entrevista, questão 12)

Os critérios apontados pelas professoras, na verdade, deixam a desejar no que diz respeito à objetividade e clareza. O que é esperado em termos de produção? Com base no insumo produzido, há níveis desejados de desempenho? Se considerarmos, contudo, a posição de Clark (1987: 53), que considera o referenciamento a critérios predeterminados incompatível com a abordagem comunicativo-progressista, então a abordagem avaliativa explicitada no discurso das professoras, neste sentido, não apresenta incompatibilidade com a de ensinar/aprender.

3.2.3. O processo avaliativo na construção dos conteúdos

Na organização da análise dos dados, considerei as respostas das professoras ao item 12 da entrevista (Que tipo de avaliação você realiza? O que avalia?) como um dos pontos de partida. Ambas responderam que utilizam primordialmente a avaliação escrita (P1: “*A avaliação em si, escrita*”), para ver o que os alunos já conseguem produzir na LE. Para P1, os seminários ou apresentações orais também são avaliações formais. Além destes instrumentos, P1 afirmou utilizar também uma avaliação informal, baseada na observação de sala de aula (questões 13 e 14). Esta avaliação, segundo a professora, “*influencia na hora da média*”, porém o tipo e grau de influência não foram explicitados. Em relação às tarefas propostas para casa e como atividades de grupo, P1 explicou que atribuía pontos positivos e negativos, pois muitos alunos deixariam de realizá-las, se assim não o fizesse.

Para P2, os trabalhos escritos em grupos e/ou individualmente tinham como objetivo proporcionar maior grau de aprendizagem, mas eram também utilizados para verificação (questões 12, 13 e 14). P2 afirmou avaliar a participação dos alunos nos trabalhos em grupo, nos jogos e nas aulas como um todo.

Com base nas colocações das professoras em relação ao tipo de avaliação que realizaram, considerei que as atividades desenvolvidas nas diversas etapas da construção dos conteúdos seriam perpassadas por um caráter avaliativo, em geral, não explícito. Assim, na análise das aulas, via transcrição e notas de campo, busquei indícios que confirmassem as afirmações das professoras.

3.2.3.1. As aulas e tarefas

Na análise das aulas, evidenciaram-se alguns momentos de verbalização, na interação, de julgamentos de valor, ora de forma muito breve (observações verbalizadas, porém não discutidas ou levadas adiante), ora implícitos em comentários aparentemente de outra natureza. Tais verbalizações ocorrem tanto partindo das professoras quanto dos alunos. Buscando categorizá-las, agrupei-as da seguinte maneira:

- a) Comentários avaliativos da professora para ou sobre aluno(s);
- b) Comentários avaliativos de aluno para ou sobre aluno;
- c) Comentários avaliativos de aluno para ou sobre professor (ou conteúdo, ou metodologia).

No item **a** encontram-se agrupados os comentários das professoras sobre as classes como um todo ou dirigidos a um aluno especificamente. Tais comentários expressam juízos de naturezas diversas e têm funções variadas. Subdividi-os em:

1. Avaliação seguida de correção – os comentários visam a esclarecer um aspecto formal ou de conteúdo e propiciar correções para precisão formal ou de informações sobre o assunto;
2. Avaliação de participação e/ou desempenho – em geral é verbalizada através de um comentário positivo, um incentivo a seguir em frente;
3. Avaliação de atitudes – é verbalizada através da chamada à ordem ou disciplina. Quando tem como objeto um aluno em particular, caracteriza-se pelo uso de vocativo, pela chamada nominal do aluno.

Os comentários avaliativos do tipo **b** (de aluno para ou sobre aluno) são mais frequentes nas aulas de revisão ou durante os jogos, quando há possibilidade de maior

ocorrência de interações simétricas¹¹, embora tenham sido observadas ocorrências esporádicas em outras etapas também. Pela própria natureza das interações de sala de aula e das concepções tradicionais dos papéis de professor e aluno, este tipo de comentário avaliativo ocorre mais esparsamente que o anterior, porém foram levantadas ocorrências dos tipos 1, 2 e 3, descritos acima.

Os comentários avaliativos de tipo e (comentários avaliativos de aluno para ou sobre professor (ou conteúdo, ou metodologia) ao serem verbalizados assumem a forma de reclamações, expressões de desânimo, pedidos para que o conteúdo seja trabalhado na L1 etc.

A seguir, exemplifico os comentários avaliativos descritos acima, evidenciados nas aulas observadas.

a) Comentários avaliativos da professora para ou sobre aluno(s);

1. Avaliação seguida de correção – os comentários visam a esclarecer um aspecto formal ou de conteúdo e propiciar correções para precisão formal ou de informações sobre o assunto;

146. P: and this... this continent class? ..., ..., ..., ..., ... you
Cristina... pay attention
147. A: ((...))
148. P: in English..., ... africa
149. AA: Africa!
150. P: Africa... very good..., ..., ..., ..., ..., ..., ..., ..and this small
continent., ..., ... what continent is
- 151.A: Europe! /Europe/
- 152.P: very good..., ..., .. Europe (corrige a pronúncia do aluno)

¹¹ Na estudos sobre interação em sala de aula (ver Garcia, 1999), a relação professor-aluno caracteriza-se por ser naturalmente assimétrica, pois ao professor é delegada a tarefa de socializar os alunos, portanto, de controlar o evento conversacional. A relação aluno-aluno, ao contrário caracteriza-se pela simetria, visto que os interagentes, neste caso, desempenham o mesmo papel.

153. P: europe
 154. A : europe /**é**urope/
 155. P: **europe** (*corrige a pronúncia*)
 156. AA: europe
 157. P: and this sm... large continent class?
 158. A: ásia
 159. AA: ásia!
 160. P: in English
 161. AA: **asia**
 162. P: /eyʃð/... **very good!**
 163. A: **como é que é dona?**
 164. P: /eyʃð/...
 165. A: /eyʃð/?
 166. AA: /eyʃð/ (*aqui a professora inicia e os alunos complementam a "correção"*)
 (22/05 5ª série)
249. P: yes... ó.. what's the name of ((...)) ocean?
 250. A: **pacific**
 251. P: **pacific** (*professora corrige e segue adiante*)
 252. A: atlantic
 (22/05 5ª série)

2. Avaliação de participação e/ou desempenho – em geral é verbalizada através de um comentário positivo, um incentivo a seguir em frente.

232. A: Australia!
 233 P: Australia is the ..., ...the ..., ...how can I say "o menor"?
 234. AA: ((...))
 235. A: smallest!
 236 P: smallest... **very good!** ..., ..., ..pay attention here..., .. pay attention please., ..., ..Alexandre... pay attention..., ..what's the opposite of largest? ...the opposite., ... it's like Portuguese... oposto..., ... qual que é o oposto de largest? ..., ...é menor...né? ..., ..how can I say menor in English? ... Ana Paula
 237. A: smaller
 238. A: small / A: ((...))
 239. P: smallest..., ...**very good!**..., ..., ... Australia is the smallest
 240. A: ((...))
 241. P: smallest..., ..., .., ...**ceis tão afiados**..., ..., ... now let's talk about the oceans...
 (22/05 5ª série)

103. P: *Venus is ... as big ... as the Earth (escreve na lousa) ..., ..., ..., ... it means class ... tão grande quanto ..., ..., ... right? ... Venus as big as the earth ... class ... is Venus ... fernanda pay attention ... is venus near the sun or far from the sun?*
104. AA: *near ...*
105. P: *the sun ... so ..., ... is it hot or cold?*
106. A: *hot!*
107. AA: *hot*
18. P: *hot ... very good ..., ..., ... Venus is hot ... and dry ... Ok? ... dry means seco ...*
109. A: *seco*
110. P: *... means seco ok ..., ..., ... hot and dry (escreve na lousa) ... ((...)) cês vão sabê falá hein? ... , ..., ... o que qui é esse aqui? ..., ..., What's this?*
110. AA: *the earth*
(10/04 5ª série)

3. Avaliação de atitudes – é verbalizada através da chamada à ordem ou disciplina.

Quando tem como objeto um aluno em particular, caracteriza-se pelo uso de vocativo, pela chamada nominal do aluno.

27. P: *number seven... Arthur! ..., ..., ..., ..., ..., ..., ..., ..., ... number eight..., ..., ..., ..*
28. A: *ó tia..., ... ((...)) ..., ... qué que eu pinto? (Aluno mostra um dos exercícios)*
29. P: *era pra pintar..., ..., ... ce não fez nem isso nem isso?*
30. A: *não... esqueci..., ..., ... eu faço isso num minuto!*
(22/05 – 5ª série)
146. P: *and this... this continent class? ..., ..., ..., ..., ... you Cristina... pay attention*
147. A: *((...))*
148. P: *in English..., ...africa*
149. AA: *Africa!*
150. P: *Africa... very good., ..., ..., ..., ..., ..., ..., ..and this small continent., ..., ... what continent is/ A: Europe! / Europe/ P: this? ..., ..., ... very good..., ..., .. Europe*
(22/05 5ª série)

- b) **Comentários avaliativos de aluno para ou sobre aluno** (as mesmas categorias são encontradas);

1. Avaliação seguida de correção

(Alunos fazendo o jogo. Um aluno lê para o outro, ensinando a pronúncia)

338. A: *it is as /as/ big as /as/ the earth ... it is a hot and dry planet*

339. AA ((...))

340. A: *it ... it is /as/ big /as/ the earth ... it is a hot and dry planet ...*

isso aqui é hot ... HOT ...

(10/04 5ª série)

Durante o jogo sobre os continentes, acontecem interações significativas na classe de 6ª série, cujos alunos participam entusiasmadamente da atividade.

A1: *a cor ... color*

P: *as you wish*

A1: *the name ((...))*

A2: *mas fala em portug ... em inglês*

A3: *what's your name?*

A1: *what's this ... the continent's name?*

A2: *Não ... what's the name of this continent?*

A1: *Ë*

A2: *it's green*

A1: *não name ... NAME*

A2: *it's green ... ah the África ... it's Africa... ah cê falô name ... certo vai*

(Transcrição grossa - 6ª série; jogo sobre os continentes)

2. Avaliação de participação e/ou desempenho - neste caso, acontecem algumas manifestações de auto-avaliação dos alunos diante das dificuldades encontradas ou sobre seu desempenho na tarefa.

312. A: *ah dona ... a gente não sabe lê em inglês! Deixa ((...))*

(referindo-se ao jogo)

(10/04 5ª série)

Durante o jogo sobre o sistema solar (apêndice 7):

315. A: *teacher!*
316. AA: *((...)) / A: professora ... ((...))*
317. P: *((...)) sabe sim ... vocês tão aprendendo ((...))*
318. A: *já sei professora ... já sei ...*
319. P: *qual qui é?*
320. A: *mars*
321. P: *yes? ... tá certo? (perguntando ao outro aluno, que participava do jogo)*
322. A: *((...))*
323. P: *então passa pra outro*
324. A: *((...))*
325. A: *ó ... it is ... ((...)) the sun*
326. AA: *((...))*
327. A: *acertei tudo!*
(10/04 5ª série)

Durante a preparação para a prova, na 2ª aula de 10/04, 5ª série:

72. P: *pay attention class ... pay attention ... esse é o momento prá vocês saberem se vocês tão sabendo a matéria ... tá?(a professora prepara-se para explicar as questões da prova)*
73. A (33): *... eu num tô!*
74. AA: *((...))*
75. P: *a caneta André*
76. AA: *((...))*
77. P: *put your names and date*
78. A (6): *vô tirá dezão!*
(10/04 5ª série)

Na atividade sobre os continentes, na 6ª série, o aluno (A1) comenta com outro colega, a pergunta feita por seu par no jogo:

- A1: *u que qui é /bigui/? Ah (rindo) E (nome da aluna) E (chama E, que é de outro grupo) que qui é /bigui/? Eu falei assim pra ele ... é ... is this continent big? I ele falo u que qui é /bigui/? (risos)*
(Transcrição grossa - 6ª série; jogo sobre os continentes;

3. Avaliação de atitudes – é verbalizada através de comentários dos alunos sobre algum fato acontecido na classe ou atitudes dos colegas. Evidenciam-se críticas embasadas nas crenças sobre o papel dos alunos na sala de aula e aspectos que denotam liderança. No trecho a seguir, após avisar que terminara a prova, a aluna reage à pergunta da professora de forma bastante agressiva, o que motiva o comentário do colega e um burburinho na classe.

111. A (33): *acabei professora*
112. P: *já (nome do aluno)?*
113. A (33): *algum problema?*
114. A: *ô loco*
115. A: *((...))*
116. A (33): *pra quem tem qui entregá a prova?*
(10/04 – 5ª série)

A classe estava bastante irrequieta neste dia (12/06). Durante uma aula de apresentação de um novo conteúdo, na 5ª série, os alunos ensaiam um “coro” diante do barulho produzido com a carteira por um dos colegas e são prontamente advertidos por outro.

159. P: *our country is made up of several st...., ... states ... could you please* (professora pede silêncio) ..., ((...)), ... *Ok? ... write down this* (começa a escrever na lousa) ..., ..., ... *our country,* ..., ..., ... (barulho de carteira)
160. A: *êêr*
161. A: *êêr*
162. AA: *êêr*
163. A (7): *agora não! agora não!*
164. P: ... is made up , ..., ... *Ok? ...*
(12/06, 5ª série – Communities and states)

c) Comentários avaliativos de aluno para ou sobre professor (ou conteúdo, ou metodologia).

Este tipo de comentário ocorre com frequência diante da proximidade de provas ou testes, de dificuldades com o conteúdo ou em acompanhar as aulas na LE.

O trecho a seguir evidencia o ceticismo do aluno em relação à proposta de abordagem que a professora explicita.

90. P: *então deixa eu explicar para vocês..., ..., . ((...)) ...vocês se lembram no comecinho do ano que eu expliquei pra vocês o propósito dessa aula... que a gente vai aprender conteúdos de outras disciplinas..., ... vai aprende geografia... ciências... em inglês..., ... porque assim a gente aprende duas coisas ao mesmo tempo... né? ..., ..aprende coisa interessante pra vida da gente e aprende uma língua estrangeira., ..., ..., ...*
91. A: *não aprende nenhuma das duas!*
92. P: *se presta atenção aprende..., .. eu te garanto, ta..., ..., ..., ... então ... a ..., ...*
(22/05 – 5ª série)

Diante da sinalização da professora para o trabalho em grupo, os alunos demonstram seu entusiasmo pelo tipo de atividade:

285. P: *... ok? ... this is the coldest planet ... right? ..., ... pay attention now ..., ..., ..., cêis vão fazê uma atividade em grupos agora ...*
286. AA: *oba!*
287. A: *eu e o (nome do aluno)!*
(10/04 5ª série)
295. P: *... you're going to read the information (professora explicando o jogo)*
... e ceis não vão falá que planeta qui é ..., ..., ... vão vê se o colega consegue descobrir...
296. A: *yes!*
297. A: *ai qui legal!*
299. P: *ta? Olha... (exemplifica)*
(10/04 5ª série)

Ainda durante as etapas de construção do conteúdo, evidenciam-se algumas atividades investidas de um caráter avaliativo mais forte que, quando não explicitado para

os alunos, faz-se sentir nas atitudes das professoras e, logo, nas reações dos alunos. Estas atividades compreendem as tarefas de casa individuais (recolhidas pelas professoras nas aulas subsequentes) e os trabalhos em grupos apresentados oralmente para a classe ou entregues às professoras.

A sistematização dos procedimentos das professoras (marcação prévia das tarefas, “cobrança” das mesmas nas datas previstas, anotações no diário de classe, correção e comentários) e as reações dos alunos caracterizam o maior grau de formalidade de tais atividades, as quais, embora inseridas ainda nas etapas de aprendizagem, são explicitamente investidas de um caráter avaliativo.

Nos trechos abaixo, das aulas de 09/04 e 22/05, da 5ª série, podemos verificar os procedimentos da professora, ao recolher a tarefa para correção e as reações dos alunos, ora alheios às cobranças, ora demonstrando preocupação em relação à nota.

7. P: *I want two exercises from you... right?*
8. A: *yes!*
9. P: *two exercises..., ..., ...I'm going to make the call ..., ... and you are going to give me your exercises..., ... right? ..., ..., ... eu vou fazer a chamada e vocês vão me trazer por número os exercícios ... a hora que eu chamar*
10. AA: *((...))*
11. P: *Primeiro é aquele de pinta o mapa..., ... e o segundo exercício...,... qual que é? ..., ..., ... é o exercício na folha de sulfite sobre os continentes*
12. A: *eu fiz!*
13. P: *Tem dois*
(22/05, 5ª série, Anexos 12 e 13)
15. P: *number one! ..., ... everybody please sit down and be quiet..., ... ok? ..., ... Bianca ... please sit down!*
16. AA: *((...))*
17. P: *number one!*
18. A: *present*
19. P: *no work? ..., ..., ... no exercise?*

20. A (Arthur): *number seven tá present!* / AA: ((...))
21. P: *number three ..., ..., ... quem não me entregou exercício hoje só tem prazo até a próxima aula..., ... tá? ..., ... depois disso ((...)) ..., ... number four ..., ... number five!*
(22/05, 5ª série, Anexos 12 e 13)
66. P: *twenty-eight!*
67. A: *vinte oito!*
68. A: *present..... o que que é?*
69. P: *trabalho!*
70. A: *que trabalho era pra faze?*
71. P: *no recreio você conversa comigo que fica para a próxima aula... ta?*
72. P: *twenty-nine*
73. A: *André ... você fez esses trabalhos aqui?*
74. AA: ((...))
(22/05, 5ª série Anexos 12 e 13)

A professora cobra a tarefa em ordem, para anotação no diário, mas demonstra uma certa transigência para com as datas de entrega.

174. P: *vô passa de carteira em carteira pegando o trabalho dos planetas ... ta? ... não precisa falá nada ... ó ... (pede silêncio) ... quem não fez depois eu marco ...*
175. A: *ce vai abaixá a nota?*
176. AA: ((...)) (alunos continuam fazendo a prova)
178. A (n 4): ((...)) *nove ... planets*
179. P: ((...)) *caderneta*
180. A(n. 6): *ó professora ... tenho uma coisa pra escreve na caderneta ... pera ai ..., ... minha folha (entregando o trabalho)*
(10/04 – 5ª série (Os alunos fazem a prova e a professora recolhe as tarefas de casa))

P1 não explicita se dará uma nova chance para os alunos que não trouxeram a tarefa. O aluno demonstra preocupação com a nota.

Para e durante as apresentações orais ocorrem mudanças nas atitudes dos alunos: preparação esmerada nos momentos que antecedem a atividade, tensão, nervosismo, atitude colaborativa dos colegas do grupo (que procuram ajudar uns aos outros) e da classe (silêncio durante a apresentação, não fazem perguntas “para não atrapalhar os colegas” (notas de campo da pesquisadora).

P: *Como é que eu falo isso* (ajudando uma aluna do grupo a fazer sua parte da apresentação)
 A (n. 4) ***Australia /Australia/ is the smallest continent***
 P: *isso*
 A (n. 1): ***Australia /Australia/***
 P: *Australia / austreylia/, ..., ...*
 A (n. 4) *... is the*
 A (n. 1) *is the*
 A (n. 4) ***smallest***
 A (n. 1) ***smallest***
 P: *smallest continent*
 (Transcrição grossa – apresentação do grupo durante aula de revisão, 03/07, 5ª série)

45. A (n. 6): *the planet...*
 46. P: *e aí?*
 47. A: ***roda assim com a mão*** (explicando ao colega como fazer para explicar os movimentos dos planetas)
 48. A (n. 6): *travels ... travels ... around the sun*
 49. P: *very good ((...))*
 50. A: ***tá buíto!*** (um aluno que assistia a apresentação faz o comentário em tom de brincadeira, mas somente quando percebe que o colega terminou)
 51. AA: (risos)
 (10/04 2ª aula – apresentação do grupo)

Por parte das professoras, ocorre a correção, comentários avaliativos em forma de elogios e incentivo a continuar, e atribuição de valor. Conquanto o caráter avaliativo da atividade, apresentam uma atitude bastante colaborativa com o grupo, auxiliando-o na construção do discurso (aliás, o suporte para a realização da tarefa foi negociado entre professoras e alunos desde o início da intervenção, o que pode ser verificado nos diários de ambas). Outros comentários também são registrados no diário, como verificado nos trechos abaixo, sobre a apresentação do primeiro grupo da 5ª série, em 10/04: apresentação do grupo:

(P1): *“Fizeram um cartaz com muito capricho. Se esqueceram de escrever*

“The earth travels around the sun” nele.”
“... Cristiano falou direitinho.”

“Dei A prá eles, todos ficaram felizes!”

Se considerarmos a seqüência natural da análise dos dados, o próximo passo parece levar aos instrumentos de avaliação reconhecidos e institucionalizados pela escola como tal: as provas e testes. Antes, contudo, há algumas considerações sobre dados de avaliação coletados a partir de outros instrumentos: os diários dialogados de P1 e os diários de aula de P1 e P2.

Um dos instrumentos que usei para triangular as visões de pesquisador/professores /alunos foram os diários dialogados de P1. A professora-pesquisadora utilizou este instrumento para sua pesquisa, que avaliou a motivação dos alunos neste tipo de intervenção. Assim, os diários objetivavam oferecer intravisiões de natureza diversa, porém mostraram-se complementares para esta pesquisa e ótimos instrumentos para a implementação de modos dinâmicos de avaliar.

As orientações de P1 sobre os diários foram gerais. O diário (ou “caderneta”) seria utilizado como meio dos alunos se comunicarem com ela de forma mais individualizada e direta. Eles poderiam escrever qualquer coisa, sempre no final das aulas: opiniões, perguntas sobre dúvidas quanto ao conteúdo, sugestões sobre as aulas ou assuntos que gostariam de trabalhar, perguntas e comentários pessoais, comentários de natureza emocional (*“não estava afim hoje”*, aluno nº 33, 5ª série) e mesmo expressar o desejo de não escrever “nada” no dia. P1 responderia e/ou escreveria seus comentários e retornaria as cadernetas na aula seguinte, sempre ao final, para leituras e novos “recados”. Assim foi feito e muitos dados de aula foram registrados sob a ótica dos alunos. Esses dados estão registrados e comentados no final desta seção.

Os diários de aulas das professoras constituíram fontes essenciais de dados, sem os quais a análise sobre os comentários avaliativos (como os denominei) levantados nas transcrições, seriam meras especulações. Nos diários, contudo, as professoras deixam fluir sua subjetividade; sua análise sobre os procedimentos utilizados, seus questionamentos sobre fatos da sala de aula e sobre a participação e/ou rendimento dos alunos. A triangulação das visões das professoras, da pesquisadora e, em se tratando da 5ª série, do ponto de vista dos alunos (via diário dialogado) foi elemento importante para minimizar a subjetividade da interpretação dos dados (Cavalcanti, 1992 – notas de aula).

A análise dos diários propiciou o levantamento de notações de caráter avaliativo das seguintes ordens:

- **interesse e motivação da classe;**

(“Eles sempre ficam mais interessados quando começamos algo novo” - P2, 11/0),

(“Os alunos estavam bem receptivos e interagiram.” – P1, 29/05);

- **desempenho dos alunos** (às vezes mencionados nominalmente)

(“hoje pude ver que os alunos estão aprendendo” – P2, 28/05);

- **reflexões sobre procedimentos metodológicos e rendimento/aprendizagem**

(“eu deveria ter preparado a classe melhor para o texto, ter explicado antes” – P1, 13/03);

- **avaliação de atitudes**

(“Na verdade este aluno é irrequieto mas interessa-se pelas aulas e participa bastante – P2, 21/05);

- **auto-avaliação/avaliação de procedimentos e/ou metodologia**

(“é um período de transição difícil tanto para eles como para mim também” – P2, 14/05),

(“Muitos alunos dizem não saber ler. Muitos não conseguiram nem participar. Será que foi porque eu não os treinei?” - sic; grifo meu – P1, 10/04);

- **desempenho em atividades**

(“tiveram muita dificuldade para responder as perguntas e pediram muito a minha ajuda” – P2, 14/05);

- **avaliação de reações dos alunos a nota**

(“Dei A para eles, todos ficaram felizes!” (sobre o 1º grupo da fazer apresentação) – P1, 27/03);

- **avaliação do conteúdo ou do foco da abordagem**

(“Os alunos já vêem o assunto nas outras matérias – isso enjoa. Tenho que escolher um assunto novo pra próxima aula” – P1, 22/05)

Um outro dado levantado a partir das observações das aulas e confirmado nos diários diz respeito à força da avaliação enquanto mecanismo de controle e manutenção do poder (Luckesi, 1995; Scaramucci, 1993, 1999). Não obstante o objetivo das professoras intervencionistas de “produzir processos diferenciados de ensinar/aprender uma LE” (Almeida Filho et al., 1992) e, presumo, de avaliar o rendimento dos alunos consoantemente com a nova abordagem, a visão tradicional da avaliação como “mecanismo disciplinador de condutas sociais” (Luckesi, op. cit.:40) e as práticas ritualísticas de “estudar para a prova” (Luckesi, op. cit.: 67/68) acabam emergindo nas interações em sala de aula, demonstrando o constante conflito entre o que as professoras pretendem fazer e a força estatizante da sua cultura de avaliar (Rolim, 1998).

“Dei uma atividade sugerida pela profª regente. Dei uma bronca pela indisciplina. Dois pontos negativos para (nome do aluno) e um para (nome do aluno). A aula estava muito chata mesmo...” (P1, 05/05)

“Foi feita uma revisão da matéria pois os alunos fariam uma avaliação no dia seguinte.” (P2, 28/05)

P1, durante a correção de um exercício de revisão, imediatamente anterior a uma prova:

P: *Yes ..., ..., ..., ... Vocês viram o que ceis erraram ai? ..., ... olharam na folha? ... yes? ..., ... vai te um exercício desses de dá localização ... nas ... dos lugares ... Ok? ... no doubts? ... no problems? ... no?...*

A: *no!*

AA: *no.*

Além disso, os diários das professoras também sinalizam avaliações realizadas pelos alunos através de reações e comentários que as mesmas registram. As reações a provas e atividades são bem freqüentes, mas registram-se reações positivas à introdução de um novo assunto e algumas reações já manifestadas na L-alvo:

“Os alunos gostaram tanto da atividade que quando a aula terminou eles continuaram em classe contando seus pontos, dizendo quem tinha ganho, quem tinha empatado. Um dos alunos veio me dizer que duas aulas de inglês por semana é muito pouco...” (P2, 05/06, acerca do jogo sobre o sistema solar),

“ (Nome do aluno) quando viu o mapa mundi falou para mim “globe” e fez gesto de “similar” com a mão” (P1, 03/07),

*“Percebi que o assunto interessou. Ficaram quietos p/prestar atenção.” (P1, 12/06, sobre a apresentação de um novo assunto: *Care with the teeth and gums*)*

Os diários dialogados de P1 foram descritos anteriormente nesta seção como fontes de dados utilizados nesta pesquisa, sendo destacada, então, a importância de tais

instrumentos para uma visão das aulas sob a ótica dos alunos. A seguir, registro algumas manifestações dos alunos agrupadas por afinidade temática. Os comentários deixam transparecer opiniões avaliativas de diferentes ordens e graus.

- **opiniões sobre o assunto/ a aula/ as tarefas**

“Eu achei legal a aula.” (nº 1 – 10/04)

“Não entendo nada do que você fala, não sei inglês e também não gosto.” (nº 33 – 03/04)

“Hoje a aula (pra mim) não foi legal porque não prestei muita atenção e depois na hora dos exercícios não soube fazer.” (nº 14 – 15/05)

“Hoje a aula estava boa com silêncio ... o silêncio fez com que eu entendesse melhor...” (nº 31 – 05/06)

“Tou louquinho pra assistir a aula que vem” (nº 35 (aluno novo) – 23/10)

“O que vai cair na próxima aula? June 5th” (nº 4 – 05/06)

“Achei muito legal pois não era cada um por si.” (nº 4 – 06/11, sobre atividade em grupo)

- **sobre colegas/atitudes**

“Não prestei atenção e não entendo por que a (nº 33) estava enchendo meu saco” (nº 28 – 15/05)

“Hoje não estava afim de assistir aula.” (nº 33 – 05/06)

- **questões de interesse pessoal**

“Prof. queria que me responde-se essa pergunta? Como se escreve amo você em inglês? E como se fala te curto pacas? The end” (nº 32 – 22/05)

“Dona porque não pode chupar chicletes na classe? Eu adorei a aula.” (nº 33 – 21/08)

“Como vai o trabalho em SP?” (a prof. havia começado a ministrar um curso em SP, com esta pesquisadora.) (nº 4 – 05/06)

“Para que era aquela entrevista?” (sobre o questionário que os alunos responderam) (nº 4 – 06/11)

“Querida aprender a música mas você não quis então não precisa ensinar.” (n° 39
(aluno novo) – 06/11)

- **preocupação com a opinião da professora**

“Você acha que eu sou um bom aluno?” (n° 4 – 10/04)

- **manifestações sobre o conteúdo**

“O meu problema é “what to know about?”. Não sei o que é isso.” (n° 28 – 10/04)

“O que é toward?” (n° 28 – 22/05)

“Eu gostei da 2ª aula por causa dos seres vivos e não vivos.” (n° 4 – 04/09)

- **comentários/ preocupação com provas e notas/ auto-avaliação**

“Acho que fui um pouco mal nesta prova...” (n° 29 – 10/04)

“Acho que não vamos ter uma nota tão boa nesse trabalho mais o prazer de escrever foi muito.” (n° 32 – 06/11) (sobre a produção de um texto em grupo)

As provas e testes propriamente ditos constituem os instrumentos de avaliação de rendimento dos alunos que têm maior força. O ritual burocrático das escolas por si só já estabelece e perpetua esta força, o que não deixou de acontecer na intervenção, como visto na seção 3.2.1 deste capítulo. Outrossim, contribuem para tal situação, as expectativas dos alunos em relação a como ser avaliados (cristalizadas em sua *cultura de aprender*¹² uma LE) e a *cultura de avaliar*¹³ das professoras, forças estas que, durante o processo, interagiram e/ou entraram em choque com a abordagem desejada e explicitada.

Dedico a próxima seção a análise destes instrumentos.

¹² Para *cultura de aprender*, vide Garcia (1999). Os dados do referido estudo foram coletados no mesmo contexto desta pesquisa.

¹³ Para *cultura de avaliar*, vide Rolim (1998).

3.2.4. Os instrumentos formais de avaliação: descrição e análise

Nos contextos de ensino/aprendizagem observados, os instrumentos explicitamente formais de avaliação constituem-se de provas e/ou testes aplicados ao longo de cada bimestre letivo. A aplicação de pelo menos um destes instrumentos é obrigatória e segue o calendário oficial das escolas. Segundo as professoras, estes têm o valor maior no processo de avaliação instaurado, o que pode ser verificado através das respostas obtidas na questão 12 da entrevista (que tipo de avaliação você utiliza?)

P1: A avaliação em si, escrita. Eu utilizei no 1º semestre uma série de seminários, seminários entre aspas, né. Essa era uma outra avaliação formal. Eu utilizava também uma avaliação informal, baseada nas informações de sala de aula.”

Ao ser questionada sobre o peso dos outros instrumentos de avaliação, P1 afirma que, em geral, tais atividades influenciam na “hora da média” e que pelas tarefas de casa os alunos recebem pontos positivos e negativos. P2 utiliza o mesmo critério, afirmando que as notas de trabalho servem, principalmente, para evitar o conceito E para algum aluno.

O posicionamento das professoras, calcado nas provas e nas notas/conceitos finais, é minimizado tanto por suas atitudes em relação à aplicação das provas – atitudes bastante colaborativas, de facilitação, quanto pela escolha dos conteúdos e dos critérios para correção. P2 afirma não ver as provas como momentos de avaliação propriamente, mas como oportunidades a mais para a aprendizagem.

Nesta seção abordarei estes aspectos, partindo de uma breve análise de dois instrumentos formais utilizados. Uma prova aplicada na 5ª série em 08/05, que abordou os

assuntos *Our planet* e *The solar system*, e outra da 6ª série, aplicada em 28/05, que abordou os assuntos *The solar system* e *Continents and oceans*. Os anexos 2, 3, 4, 5, 6 e 6A, 7, 8 referem-se ao conteúdo trabalhado com a 5ª série anteriormente à aplicação da prova. Os anexos 5, 6 e 6A, 7, 11, 12, e 15 reproduzem o material escrito trabalhado com a 6ª série (as atividades desenvolvidas a partir de tais materiais foram tratadas nas seções 3.1 e 3.2.3 deste capítulo. A prova da 5ª série encontra-se na íntegra no anexo 9 e a da 6ª série, no anexo 16.

Na análise dos instrumentos, busco evidências de compatibilidade destes com os procedimentos de ensinar/aprender pressupostos na abordagem adotada. Tecerei, também, algumas considerações sobre a questão da sua validade para os objetivos a que se propõem.

Uma breve retrospectiva à tipologia da avaliação revelará alguns aspectos desejáveis numa avaliação que se coadune com propostas comunicativas de ensino/aprendizagem de LEs: as formas e instrumentos (múltiplos) devem ser negociados entre os agentes do processo; os instrumentos devem ser compostos, preferencialmente, de questões integrativas que envolvam recortes comunicativos e devem ser referenciados a critérios (que conjunto de tarefas se espera que o aluno seja capaz de executar em diferentes momentos do processo?) (Carroll, Wesche, Morrow, Clark). Devem privilegiar questões em que o aluno venha a produzir alguma amostra efetiva de linguagem e não apenas reconhecer características formais da LE, ou seja, importa olhar para o nível de desempenho produzido e para as estratégias utilizadas para tal (que habilidades capacitadoras o aluno utiliza para dar conta de uma tarefa mais global) (Morrow, Wesche, Almeida Filho). A relevância das necessidades comunicativas dos alunos não deve ser descartada (Canale & Swain). Além disso, os itens de um teste devem permitir reconhecer

diferentes graus de desenvolvimento ou diferentes ritmos de aprendizagem para que sirvam também como retroalimentadores do processo de ensinar/aprender.

O teste da 5ª série

O teste da 5ª série (anexo 9) é composto de 5 questões, que podem ser assim descritas:

- **questão 1**, subdividida em a e b – semi-aberta¹⁴. Pressupõe a elaboração de textos curtos, sobre o conteúdo estudado. Há desenhos semelhantes aos trabalhados na apresentação do conteúdo, os quais auxiliam e direcionam as respostas. Não há “pistas” ou exigências explícitas em relação a formas lingüísticas desejáveis;

- **questão 2** – fechada. Requer o reconhecimento de conteúdos trabalhados (os planetas do sistema solar), sua identificação baseia-se na posição que ocupam em relação ao sol e uns aos outros. Conhecimento lingüístico necessário: itens de vocabulário;

- **questão 3**, subdividida em a e b - semi-aberta. Esta é uma extensão da questão 1, contudo abre uma possibilidade de escolha para os alunos, pois não estabelece sobre quais planetas os textos deverão versar. Contudo, é uma questão semi-aberta também porque a resposta está circunscrita ao conteúdo trabalhado (uma questão aberta seria, por exemplo, uma redação sobre um tema amplo e não trabalhado na classe.). Segundo Morrow (1979), este tipo é mais desejável que as questões abertas por estar vinculado ao conteúdo, pautando-se assim, em critérios relacionados a estes.

- **questões 4 e 5** – questões fechadas; só há uma resposta possível para cada. Buscam avaliar a compreensão das perguntas (no que as professoras, não raro, ajudavam) e o

¹⁴ A classificação de uma pergunta em *fechada*, *semi-aberta* ou *aberta* baseia-se na possibilidade ou não de obtenção de diferentes tipos de respostas coerentes e aceitáveis para ela. Uma pergunta fechada determina uma resposta cujo conteúdo seja único e insubstituível; uma pergunta semi-aberta dá margem a um leque limitado de variações, ao passo que uma pergunta aberta não restringe o conteúdo e tipo de respostas aceitáveis.

domínio das informações sobre o conteúdo necessárias para as respostas. Estas, contudo poderiam ser dadas apenas com a repetição dos nomes de dois planetas, já contidos na questão 2.

Para uma 5ª série, o teste tem um elemento visual interessante: a reprodução de desenhos vistos em sala de aula.

Quanto aos quesitos da prova, tecerei algumas considerações abrigadas no critério de validade de um instrumento de avaliação.

Para Almeida Filho (1991b) e Morrow (1979), um instrumento comunicativo deve ser capaz de estabelecer seu próprio perfil de validade. Neste sentido, deve refletir o programa e a abordagem nos quais se baseia (validade de conteúdo e de construto), Weir (1993: 23) corrobora esta visão ao afirmar que em testes de rendimento, o domínio a ser atingido é definido pelo conteúdo do curso e pela metodologia utilizada em sala de aula. O teste da 5ª série busca pautar-se em tais princípios. As questões propostas refletem os conteúdos interdisciplinares, bem como as atividades trabalhadas nas aulas (Questões 1 e 3, vide anexos 2, 3 4, 7 e 8; questão 2, vide anexos 5 e 6B; questões 4 e 5, vide anexo 6). O conteúdo lingüístico também condiz com o que foi apresentado anteriormente, a julgar pelas estruturas exigidas para compreensão dos enunciados e pelo tipo de texto a ser produzido. Vale ressaltar que a professora sistematizou alguns tópicos lingüísticos nas aulas à medida que estes se faziam necessários para a melhor compreensão do insumo (*verbo to be, personal pronouns, possessive adjectives, comparative and superlative forms of adjectives*), porém nenhuma das questões é de natureza eminentemente gramaticalista. Mesmo as de números 4 e 5 (*What's the hottest planet? e Which planet is hotter: Earth or Venus?*), requerem mais a compreensão do que o uso das estruturas apresentadas.

Ainda em relação às validades de conteúdo e de construto, as questões 1 e 3 são as que melhor atendem a estes requisitos. São questões que exigem a produção de um pequeno texto a partir do assunto abordado, ou seja, requerem a análise e síntese dos conteúdos vistos e a reconstrução, pelo aluno, do discurso na l-alvo. Exceto se o aluno tiver memorizado todos os conteúdos abordados durante as aulas, podemos dizer que as capacidades subsidiárias – lingüística, discursiva e estratégica deverão ser acionadas para a construção do **seu** discurso na l-alvo. Ressalto que atividades desta ordem são uma constante no tipo de abordagem que a professora adota (Vide questão 1, prova bimestral, anexo 14). Uma restrição que faço a essas questões diz respeito à não explicitação dos critérios desejados. É sabido que a professora buscava avaliar a assimilação de conteúdos interdisciplinares e o desempenho dos alunos na tarefa, e não a precisão das formas lingüísticas empregadas, porém, como estas questões não comportam uma resposta correta, mas sim respostas mais, ou menos, corretas, estes critérios ou os níveis de desempenho desejáveis teriam que ser elaborados previamente, de forma precisa, e depois explicitados. A professora comentou que alguns dos alunos realizaram a tarefa muito bem, outros não, e que, de forma geral, o desempenho ficou abaixo do esperado por ela (notas de campo, 15/05, correção e comentários da prova). Mas o que era “esperado”? Outro aspecto a ser considerado é a semelhança entre as atividades de construção do conteúdo em LE e as questões para avaliação (vide anexos 6b, 7 e 9; 15 e 16) . Até que ponto podemos afirmar que as respostas produzidas refletem uma produção discursiva efetivamente elaborada pelo aluno e não uma mera transcrição do conteúdo das atividades memorizado para a prova?

Tarefas mais integrativas, que envolvessem recortes comunicativos mais abrangentes (não somente restritos à forma escrita) cumpririam melhor sua função neste tipo de contexto. Talvez uma das descrições (questão 1 ou 3) pudesse ser feita envolvendo

outros modos: um ditado, ou uma descrição oral do “objeto” para que os alunos “parafrazeassem” o que conseguissem reter, ou para que identificassem o que estava sendo descrito e dessem a resposta na forma escrita.

A prova da 6^a série

Nesta análise procurarei avaliar de forma mais breve os requisitos abordados na avaliação precedente e tecerei alguns comentários sobre o desempenho dos alunos nos quesitos da prova. Coletei estes dados a partir das provas dos alunos, cujos resultados foram analisados e computados, e das respostas dos alunos ao questionário aplicado logo após o término da mesma.

A primeira vista, esta prova (anexo 16), parece bem mais longa que o teste aplicado à 5^a série. Porém, ao analisarmos as questões que a compõem, percebemos que todos os itens, exceto a questão II, exigem apenas a identificação de continentes ou planetas. A prova está dividida em seções A e B de acordo com os assuntos abordados e está assim composta:

Parte A:

- **questão I**, subdividida em 1 e 2 – fechada. Requer a identificação de dois continentes com base nos desenhos fornecidos. Não há critério explicitado sobre o tipo de resposta desejado, portanto, para respondê-la basta citar os nomes dos referidos continentes.

- **questão II**, fechada. A questão é composta de um texto sobre o assunto *Continents and oceans* (sem título) com 24 lacunas a serem preenchidas pelos alunos com itens lexicais associados ao assunto.

- **questão III**, subdividida em 5 itens – fechada. Requer a identificação dos continentes grandes e dos pequenos, a localização de um continente em relação à linha do

Equador, a localização do Brasil e de um oceano. Para tal os alunos podem recorrer aos mapas afixados na lousa.

Parte B

- **questão I**, subdividida em 5 itens – fechada. Requer a identificação de alguns planetas com base em características que os distinguem de outros. Neste caso, a figura do sistema solar também estava afixada na lousa e poderia ser consultada, porém a maioria das respostas dependia da compreensão de informações veiculadas nas perguntas e que haviam sido trabalhadas em classe. A figura provavelmente foi de pouca ajuda.

Em relação à validade das questões descritas acima, teço algumas considerações a seguir, visto que estas parecem bem distintas de algumas questões propostas no teste da 5ª série. Apesar de estarem desenvolvendo o mesmo projeto, com a mesma abordagem norteadora e utilizando vários materiais co-produzidos, portanto idênticos para ambas as séries (anexos 5, 6, 6B, 7, 11 e 12), as duas professoras-pesquisadoras apresentam maneiras até certo ponto individualizadas de abordar os assuntos em sala de aula. Além disso, cada uma lida com um grupo distinto, que apresenta características próprias. Os alunos da 5ª série, em sua maioria, estão na pré-adolescência, com atitudes ainda bem infantis. Os da 6ª série são adolescentes em pleno desenvolvimento, com interesses diversos, inquietos e sempre a procura de “novidades”. Tais fatores aparentemente influenciaram no tempo despendido com cada assunto – P1 fragmenta mais o assunto e apresenta maior número de atividades diversificadas versando sobre o mesmo tópico (vide anexos 2, 3 e 4, que tratam da terra, da lua e do sol, antes da apresentação do sistema solar). P1 também prioriza a produção de textos orais e escritos nas tarefas propostas e nas questões de prova, enquanto P2 enfatiza as tarefas em grupo, a reconstrução compartilhada pelos pares de conteúdos já apresentados (anexo 15). Na prova, por ser uma atividade

individual, P2 parece sentir a necessidade de controlar e conduzir mais as tarefas, o que resulta em questões mais fechadas e atomizadas, embora também calcadas no conteúdo e não na forma gramatical.

Ainda com relação aos tipos de questões e a sua validade, a questão II, a única que foge ao padrão perguntas/respostas, merece alguns comentários específicos. Esse tipo de tarefa pode ser considerado um *cloze*¹⁵ modificado ou adaptado. A questão, embora sem as especificidades do *cloze* tradicional, é a única deste instrumento que é contextualizada. Para preencher os espaços em branco e completar o texto, o aluno deverá utilizar as informações ou itens lexicais que são inferidos a partir das seqüências lingüísticas e contextuais contidas no próprio texto e transferir conhecimentos construídos durante as aulas ou contidos nos mapas expostos. Assim, a tarefa propicia avaliar a capacidade do aluno para análise, síntese e transferência, bem como a utilização de suas competências lingüística, discursiva e estratégica para determinar que itens lexicais melhor completam as seqüências de discurso apresentadas. Vale notar que vários alunos utilizaram “aproximações” quando não sabiam a grafia correta dos itens a serem acrescentados ao texto (*wart, warten, warte* por *water*, por exemplo). Tendo em vista a abordagem que norteia o projeto, esta questão da prova da 6ª série é a que apresenta maior validade de construto e de conteúdo, embora considero que cumpriria melhor seu objetivo como avaliação de desempenho se o texto não fosse idêntico ao trabalhado em classe. O desempenho dos alunos, contudo, não foi muito bom nesta questão, o que requer alguma reflexão.

O conteúdo do texto da questão II foi bastante trabalhado nas atividades de aula, porém o desempenho dos alunos ficou abaixo das expectativas da professora (notas de

¹⁵ O *cloze* é um teste de compreensão de texto que requer do avaliando o preenchimento de lacunas em um texto cujas palavras foram sistematicamente omitidas. Para Oller (1979) é um teste integrativo, pois envolve outras habilidades que não a de apenas compreender o que está sendo lido.

campo, comentários da prova) e a dificuldade também foi sentida pelos alunos (no item 7 do questionário, a maioria respondeu que esta foi a questão mais difícil da prova). Por que os alunos não conseguiram alcançar índices desejáveis de desempenho numa tarefa que se apresentou idêntica às atividades previamente realizadas em sala de aula, tendo como elementos facilitadores o suporte da professora e dos mapas afixados à lousa? Vale lembrar que imprecisões lingüísticas ao nível da forma (ortografia, concordância etc.) não foram consideradas erros em nenhuma das questões da prova. Um outro aspecto observado foi o alto índice de respostas incorretas na 6ª frase do parágrafo (Water covers most of the Earth below the Equator.) O agente complicador parece ser o posicionamento das lacunas no texto, ou seja, o conjunto de itens lexicais omitidos do texto. No caso acima, a informação omitida constituía os três núcleos de significado mais fortes da frase, portanto, a compreensão do texto parece ter sido prejudicada, principalmente porque o nível de competência discursiva na l-alvo dos alunos de uma 6ª série ainda é muito limitado. Estes são aspectos que devem ser considerados na elaboração de questões deste tipo, pois podem levar a resultados distorcidos sobre o desempenho global dos alunos, já que os instrumentos formais, em geral bem como neste contexto, têm maior peso nas decisões avaliativas.

Através da análise feita, posso afirmar que as professoras buscaram manter a coerência entre as atividades realizadas, os instrumentos de avaliação e a abordagem adotada, intuito este que nem sempre se consolidou na prática. Pude observar a necessidade de um maior cuidado nos quesitos que compõem os testes, partindo de objetivos e critérios estabelecidos previamente, no sentido de ampliar a possibilidade de uso de recortes comunicativos e, assim, torná-los mais eficazes. A partir de instrumentos de avaliação mais integrativos, as informações obtidas poderão melhor orientar as decisões dos

avaliando sobre o seu processo de aprendizagem, bem como as ações dos professores/avaliadores para a otimização do seu próprio desempenho e de seus alunos.

A seguir teço algumas considerações sobre o processo avaliativo instaurado ao longo das experiências de ensinar/aprender desenvolvidas pelos participantes observados, buscando sintetizar as características encontradas.

Considerações finais

“(But I see the road continued, and the journey ever continued; ...)”

Walt Whitman

Ao considerarmos as várias etapas do processo de ensino/aprendizagem instaurado nos contextos deste estudo, podemos concluir que este foi também acompanhado por um processo avaliativo, embora apenas alguns momentos específicos tenham sido denominados formalmente como instâncias avaliativas. Algumas atividades observadas apresentaram um cunho avaliativo mais explícito que outras, o que me levou a agrupá-las da seguinte maneira:

Avaliação contínua e informal – permeou as aulas como um todo. Apresenta as seguintes especificidades: o aluno desconhece o caráter avaliativo da atividade, o professor não estabelece critérios a priori, não é objetivamente sistemática porém tem peso na “avaliação final”. Inclui principalmente as visões das professoras durante o processo de ensinar/aprender, mas também as dos alunos, em menor incidência e de forma indireta e implícita, através dos comentários feitos por eles. Por não ter sido contemplado a priori, num planejamento do processo avaliativo, este tipo de avaliação não foi considerado pelas professoras em sua plenitude potencial como auto-avaliação ou avaliação pelos pares, porém seu valor como retroalimentador do processo de ensino-aprendizagem revelou-se nos diários das professoras, através de suas reflexões sobre o planejamento, sobre as atividades e nas retomadas de alguns conteúdos

Vale lembrar que o termo “contínua” está sendo usado aqui para classificar este tipo de avaliação por ela perpassar todos os momentos da aula, inclusive durante a própria realização das provas e testes e da correção comentada. Contudo, alguns pontos devem ser esclarecidos.

1. Este tipo de procedimento não é característica exclusiva do processo avaliativo instaurado neste contexto; ao contrário, é prática corrente nas salas de aula em geral e deveria ser melhor investigado nas suas implicações para o processo de ensino/aprendizagem, visto que inclui julgamentos de diversas ordens. Neste contexto, o caráter investigatório da própria intervenção propicia formas de torná-lo mais claramente observável.

2. O fato de ser um procedimento contínuo não o torna “*processual*” no sentido de equivaler a uma avaliação formativa por excelência (como defendida por Luckesi, Scaramucci, e nos princípios da abordagem comunicativa progressista), já que os alunos não contribuem conscientemente no processo e os critérios não são explicitados pelos professores nem para si mesmos, o que o torna intuitivo e extremamente subjetivo.

3. As características citadas em 2 são atenuadas pelo uso dos diários de aula, embora as professoras-pesquisadoras não os tenham desenvolvido com o fim de investigar suas práticas avaliativas. No processo, os diários acabaram sendo instrumentos de reflexão sobre as práticas pedagógicas de P1 e P2 e de registros de julgamentos de valor, que, na reflexão, retroalimentaram o processo de ensinar/aprender, principalmente no sentido de orientar as práticas mais imediatas “Os alunos estão bastante inseguros.” “Preciso retomar este assunto na próxima aula.” são comentários encontrados tanto no diário de P1 quanto de P2.

Avaliação pontual e semi-formal – inclui os trabalhos em grupo cujo resultado era apresentado oralmente e/ou na forma escrita, bem como as tarefas de casa. A semi-

formalidade é caracterizada pelo estabelecimento prévio de datas e conteúdos, bem como pela atribuição de nota ou conceito explícito. Além disso, observaram-se mudanças na atitude dos alunos, como preocupação com a nota, tensão, etc. Das professoras observaram-se os comentários avaliativos, a correção e a marcação nos diários de classe. Nos trabalhos escritos constatou-se a correção de erros tanto de estrutura quanto de conteúdo (vide anexos 8 e 13).

Avaliação pontual e formal – constitui-se de provas e testes escritos, com conteúdos e datas previamente marcados. Tem um caráter tradicional, que surge no “ritual” observado através dos comentários das professoras, dos alunos e no “aprender para a prova” instituído através das aulas de revisão. Apresenta um caráter de inovação (não de renovação) no papel das professoras como facilitadoras antes de avaliadoras, na maior informalidade durante a aplicação das provas, no foco no conteúdo e não na forma.

Os conteúdos interdisciplinares constituíram, sem dúvida, o foco priorizado nos diversos momentos de avaliação. Conseqüentemente, buscou-se avaliar o desempenho dos alunos em dar sentido ao que escreviam ou falavam na l-alvo.

Pode-se afirmar que a avaliação contínua foi utilizada para retroalimentar o processo de ensinar/aprender devido às especificidades do contexto de intervenção, que oportunizaram a reflexão através dos diários das professoras. Não é prudente afirmar, contudo, que houve uma utilização consciente deste tipo de avaliação para tal fim, já que o interesse das professoras-pesquisadoras estava centrado em outros focos do processo de ensinar/aprender. Os instrumentos formais cumpriram melhor com este objetivo, visto que sua correção e comentários sobre o desempenho dos alunos foram imediatos e sistemáticos ao longo da intervenção.

Como já mencionado, pode-se concluir que as professoras estiveram sempre conscientes de que suas práticas avaliativas deveriam ter um caráter diferente do “tradicional” para que pudessem corresponder à abordagem norteadora de suas ações de ensinar/aprender. Há indícios fortes da aproximação daquelas a esta, como o foco no conteúdo e no sentido, a ausência de considerações extremadas com a forma gramatical, o papel de facilitadoras das professoras, antes e acima de avaliadoras, o comentário sobre os resultados com os alunos após as provas e a consideração do desempenho dos alunos para levar a termo as tarefas propostas. Porém, outros aspectos levam à constatação de que vários pontos ainda se mantêm alinhados com uma avaliação de caráter somativo, em parte pelas exigências burocráticas da escola (instrumentos formais, conceitos classificatórios), em parte pelas forças contrárias advindas das culturas de aprender dos alunos e de avaliar das professoras (avaliação para nota, para disciplinar, para manter o poder, aprender para a prova e não fazer a prova para avaliar o que falta e o que pode ser feito para melhorar, não explicitação e negociação de critérios e formas de avaliar com os alunos etc.). Assim, posso afirmar que ouve, na verdade, uma **inovação**¹⁶ em alguns aspectos da avaliação, inovação esta bem-vinda e auspiciosa, pois pode indicar formas de avaliar que valem a pena ser utilizadas e aperfeiçoadas e que poderão, aí sim, trazer a **renovação** tão desejada.

Para finalizar considero pertinente tecer algumas considerações sobre a proposta de avaliação alinhada com a abordagem comunicativa, como descrita por Clark (1987) e retomada por vários autores. Alguns aspectos da avaliação coadunada com este tipo de abordagem apresentam dificuldades para que esta seja fielmente implementada no

¹⁶ Inovação / renovação – Tomando as definições de Houaiss et al em *Dicionário de Língua Portuguesa*, ed. 2001, estou utilizando o termo inovação como significativo de algo parcial, fragmentado, como introdução de aspectos que indicam novidade. Renovação implica substituição por algo mais novo, dar novo início a, ou ainda, mudança para melhor. Neste sentido, o termo renovação indica algo mais abrangente e complexo; a adoção de uma nova concepção ou até de um novo paradigma.

contexto de ensino das escolas convencionais brasileiras. O tipo de avaliação mais freqüente nesse contexto é aquela referenciada à norma (mais fácil de ser implementada porque o desempenho dos pares é algo mais objetiva e diretamente observável que outros parâmetros de comparação) e de caráter somativo. Em relação ao caráter subjetivo da avaliação proposta na abordagem comunicativo-progressista, se considerarmos que a própria negociação entre professor e alunos das tarefas e atividades processuais avaliativas implicará a definição e o estabelecimento de critérios específicos para cada situação de avaliação, a conseqüente especificidade dos processos instaurados garantirá a sua validade no contexto único em que ela se dá, enquanto a consideração das visões e julgamentos dos diversos atores propiciará uma atenuação da subjetividade. Em contrapartida, a especificidade de tais processos avaliativos tende a tornar esse tipo de avaliação incompatível com o sistema de educação formal vigente, que é abrangente, massificante e que busca manter uma certa uniformidade no que tange à forma e conteúdo curriculares, o que talvez explique a falta de um caráter direcionador mais contundente dos PCNs no que diz respeito ao tipo de avaliação neles sugerido.

Além das dificuldades descritas acima, no panorama nacional, o campo da avaliação de rendimento, principalmente em se tratando do ensino/aprendizagem de LE no ensino fundamental, ainda carece de propostas iluminadoras de como construir instrumentos de avaliação e definir padrões mínimos de análise de resultados que efetivem na prática um processo avaliativo coadunado com a proposta comunicativa. Neste sentido, o presente estudo pode propiciar reflexões sobre instrumentos e formas de avaliar – ressaltando aqui a importância dos diários dialogados, da auto-avaliação e da avaliação pelos pares - que possam vir a ser desenvolvidos para melhor orientar o professor na sua função de avaliador

dos seus alunos, dos materiais que utiliza, dos procedimentos e estratégias que implementa, de si mesmo enquanto educador.

*“Because all I see and know I believe to have its main purport
in what will yet be supplied.”*

Walt Whitman

ABSTRACT

This work, of an interpretative nature, analyses the process of teaching/learning English as a foreign language in two classes of state elementary schools where the English language has been taught together with the contents of other curricular disciplines. The focus of this work has been the evaluative process that runs through the teaching and learning actions.

The research aims at providing theoretical and practical contributions to the study of the evaluation process in the educational area, to the teaching and learning of English as a foreign language (FL), and to the field of teacher development. It has been guided by the following research questions: how does a teacher who teaches English as a FL through and with interdisciplinary contents evaluate his students' attainment/performance? Are the means s/he uses to evaluate his students compatible with the teaching/learning approach adopted?

The theoretical framework considers the contributions of the following Applied linguists and educators: Widdowson (1978; 1991), Clark (1987), Almeida Filho (1992, 1993, 1999, 2001), Morrow (1979), Carroll (1980), Canale & Swain (1983), Wesche (1983), Brown (1994), Scaramucci (1993, 1999) and Luckesi (1995).

The data collected were registered in audio and video (tapes) and fieldnotes. Two interviews, a questionnaire, the tests applied by the teachers and the teachers' class diaries provided valuable data as well. The general analysis has focused on the construction of the FL interdisciplinary lessons and has pointed out the evaluative process that runs through them. Two formal evaluations devices (tests) have been selected for item and grading criteria analysis.

The data analysis has pointed out that the evaluative actions and the teaching/learning process are compatible to a certain extent, although evidence of a broad and thorough compatibility has not been found, which may be accounted for by the presence of other interacting and conflicting forces, such as the social role of evaluation in the educational field.

Key words: FL teaching and learning; communicative approach; evaluation

Bibliografia

ABRAHÃO, M. H. V. (1996) **Conflitos e incertezas na renovação da prática de sala de aula do professor de língua estrangeira: um estudo de caso**. 2 v. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) – Instituto de estudos da Linguagem, UNICAMP.

ALDERSON, J.C. & WALL, D. (1992) **Does washback exist?** Working paper series. Lancaster: Centre for Research in Language Education/ Lancaster University.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. (2001) O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? In **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 1, n.1, p. 15-29.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. (1999) (Org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes Editores.

_____. (1993a) **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores.

_____ et al. (1993b) A formação auto-sustentada do professor de língua estrangeira. **APLIESP Newsletter**, São Paulo, n.2, jun.

_____. (1992) **Projeto “Interação e relevância no ensino de línguas”**. Campinas, UNICAMP. Relatório de pesquisa.

_____ et al. (1991a) A representação do processo de aprender línguas no livro didático nacional de língua estrangeira moderna no 1º grau. In **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, vol. 17, p. 67-98, Campinas: UNICAMP.

_____ (1991b) Como avalia um professor que começa a ensinar língua estrangeira num contexto comunicativo? (mimeo)

AUSUBEL, D.P. et. al. (1980) **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Editora Interamericana.

BAGHIN, D. C. M. (1993) **A motivação para aprender língua estrangeira (inglês) em contexto de ensino interdisciplinar**. Dissertação de Mestrado, UNICAMP.

BIZON, A. C. C. (1994) **Características da interação em contexto de ensino regular e em contexto de ensino interdisciplinar de português – língua estrangeira: um estudo comparativo**. Dissertação de Mestrado, UNICAMP.

BOURDIEU, P. (1987) **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva.

BRASIL. (1998) Ministério da Educação. Secretaria de educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília, DF.

BREEN, M. P. & CANDLIN, C. N. (1980). Essentials of a communicative curriculum in language teaching. In **Applied Linguistics**, vol. 1, n° 2, pp. 89-112, Oxford: OUP.

BRINTON, D. M., SNOW, M. A. & WESCHE, M. B. (1989) **Content-based second language instruction**. New York: Newbury House Publishers.

BROWN, H. D. (1995) Beyond method: toward a principled approach to language learning and teaching. In **ENPULL**, 13, Rio de Janeiro.

_____ (1994) **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. Englewood Cliffs/NJ: Prentice Hall Regents.

BRUMFIT, C. (1984) **Communicative methodology in language teaching**. Cambridge: Crambridge University Press.

BRUMFIT, C.J. & JOHNSON, K. (1979) (ed.) **The communicative approach to language teaching**. Oxford: Oxford University Press.

CANALE, M. (1983) From communicative competence to communicative language pedagogy. In Richards, J. C. & R. W. Schmidt (orgs). **Language and communication**. pp. 2-27, Londres: Longman.

CANALE, M. & SWAIN, M. (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching & testing. In **Applied Linguistics**, vol. n° 1.

CANÇADO, M. (1994) **Procedimentos de pesquisa etnográfica em sala de aula.: avaliação das potencialidades e limitações de metodologia**. Dissertação de Mestrado. IEL/UNICAMP.

CARROLL, B. J. (1980) **Testing communicative performance**. Oxford: Pergamon Press.

CAVALCANTI, M. C. & MOITA LOPES, L. P. (1991) Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. In **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, vol. 17, UNICAMP.

CELANI, M. A. A. (2000) A relevância da Lingüística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In **Aspectos da Lingüística Aplicada. Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn**. pp. 17-32, Florianópolis: Insular.

CLARK, J. L. (1987) **Curriculum renewal in school foreign language learning**. Oxford: OUP.

CROOKS, T. J. (1988) The impact of classroom evaluation practices on studies. **Review of Educational Research**, 58 (4), pp. 438-481.

ERICKSON, F. (1991) **Ethnographic Microanalysis of Interaction**. University of Pennsylvania (mimeo).

FROST, R. The road not taken. In: WILLIAMS, O (ed.) (1975) **Immortal poems of the English language**. New York: Washington Square Press, p 504.

GARCIA, C.R.P. (1999) **A cultura de aprender uma língua estrangeira (inglês) em sala de aula que se propõe interdisciplinar**. Dissertação de Mestrado, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP.

GOLDBERG, M. (1981) A. A. Era uma vez uma avaliação: lições de vida. **Educação e Avaliação**, São Paulo, nº 2, pp. 68-84.

GRIGOLETO, M. A. (1992) A Avaliação como Foco de Pesquisa. In **APLIESP Newsletter**, nº 2.

HOUAISS, A et al. (2001) **Dicionário da língua portuguesa** 2ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva.

KUHN, T. S. (1990) **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva.

LADO, R. (1961) **Language testing: the construction and use of foreign language tests – a teacher's book**. McGraw-Hill Co.

LIMA, A. O. (1995) **Avaliação escolar. Julgamento X construção**. Petrópolis: Vozes.

LUCKESI, C. C. (1995) **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Ed. Cortez, 2ª ed.

LÜDKE, M. & MEDIANO, Z. (1992a) Repensando a avaliação na escola. In: Lüdke, M. & Mediano, Z. (coords.) **Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica**. Campinas: Papirus.

_____ (1992b) Desvelando a realidade da avaliação na escola. In: Lüdke, M. & Mediano, Z. (coords.) **Avaliação na Escola de 1º Grau: uma Análise Sociológica**. Campinas: Papirus.

MARCUSCHI, L. A. (1991) **Análise da conversação**. São Paulo: Ed. Ática, 2ª ed.

MOITA LOPES, L. P. da. (1990) **The evaluation of an EFL reading syllabus model: integrating experimental and qualitative/ethnographic data**. Trabalho apresentado no 9th World Congress of Applied Linguistics. Thessaloniki, Grécia, 15a 21/03.

_____ (2000) Co-construção do discurso em sala de aula: alinhamento a contextos mentais gerados pela professora. In: **Aspectos da lingüística Aplicada. Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular, pp. 247-271.

MORROW, K.E. (1979) Communicative language testing. revolution or evolution? In Brumfit, C. & K. Johnson (orgs.). **The communicative approach to language teaching**. London: OUP.

REA-DICKINS, P. & GERMAINE, K. (1992) **Evaluation**. Oxford: OUP.

ROLIM, A.C.O. (1998) **A cultura de avaliar de professores de LE (Inglês) no contexto da escola pública**. Dissertação de Mestrado, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP.

SARMENTO, D. C. (1997) (coord.) **O discurso e a prática da avaliação na escola**. UDUFJF/Pontes.

SAUL, A. M. S. (1995) **Avaliação Emancipatória**. São Paulo: Cortez.

SCARAMUCCI, M. V. R. (1999) Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/ aprendizagem de língua estrangeira. In: **Contexturas**, n. 4, p. 115-124.

_____ (1993) Dúvidas e questionamentos sobre a avaliação em um contexto de ensino de línguas. Outras Palavras – **Anais da V Semana de letras, Universidade Estadual de Maringá** p 91-98.

SHOHAMY, E. (1985) **A practical handbook in language testing for the second language teacher**. (Edição experimental) Tel Aviv University.

SOUZA, S. Z. L. (1993a) Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: Souza, C. P. (org.) **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papirus.

_____ (1993b) A prática avaliativa na escola de 1º grau. In: Souza, C. P. (org.) **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papirus.

SPINDLER, G. (1988) (org.) **Doing the ethnography of schooling**. Illinois: Waveland Press, p.1.

SPOLSKY, b. (1975) Language testing: art or science? Paper presented at the 4th AILA International Congress, Stuttgart.

TILIO, M. L. G. (1995) **As reações do professor às intervenções dos alunos em um ensino interdisciplinar de língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado, IEL/UNICAMP.

VALETTE, R. M. (1989) Language testing in the secondary schools: past experience and new Directions. In: **Georgetown University Round Table on language and linguistics**, pp. 235-244.

VAN LIER, L. (1988) **The classroom and the language learner**. London: Longman.

WATSON-GECEO, A. K. (1988) Ethnography in ESL: defining the essentials. **Tesol Quarterly**, v. 22, n. 4, p. 575-591, Dec.

WEIR, C. J. (1993) **Understanding and developing language tests**. London: Prentice Hall.

WESCHE, M. B. (1983) Communicative testing in a second language. In: **The modern language journal**, 67/1 p. 42-55.

WHITMAN, W. Thoughts. In: WILLIAMS, O (ed.) (1975) **Immortal poems of the English language**. New York: Washington Square Press, p 413.

WIDDOWSON, H. G. (1991) **O ensino de línguas para a comunicação**. Trad. De José Carlos Paes de Almeida Filho. Campinas: Pontes. Título original: *Teaching language as communication*

_____ (1978) **Teaching language as communication**. Oxford: OUP.

VIGIA-DÍAS, L. (1995) **Um olhar sobre eventos de avaliação de linguagem oral em aula de língua estrangeira (inglês)**: abordagem de ensino x avaliação de aprendizagem. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. IEL/UNICAMP.

XAVIER, R.P. (1999) Avaliação diagnóstica e aprendizagem. In: **Contexturas**, n. 4, pp. 99-114.

ANEXO 1

Transcrição da Aula do dia 22/05/92

Atividades: “Continents and Oceans of our Planet”(Review)

Apresentação de alunos sobre o assunto.

“Directions” – Explicação na lousa e leitura da folha mimeografada com esse título.

1. AA: ((...))
2. A: *ta pegando?* (aluno se refere ao gravador)
- AA: ((...)) (Profª faz a distribuição dos diários e de algumas folhas de exercício de alguns alunos. Alunos conversam, alguns andam pela classe)
3. P: *class... pay attention on the call... right? ..., ..., ...*
4. AA: ((...)) (Alunos se organizam para o início da aula mas a conversa continua)
5. A: ((...)) *saiu essa aqui dona*
6. AA: ((...))
7. P: *I want two exercises from you... right?*
8. A: *yes!*
9. P: *two exercises..., ..., ...I'm going to make the call ..., ... and you are going to give me your exercises..., ... right? ..., ..., ... eu vou fazer a chamada e vocês vão me trazer por número os exercícios ... a hora que eu chamar*
10. AA: ((...))
11. P: *primeiro é aquele de pinta o mapa..., ... e o segundo exercício...,... qual que é? ..., ..., ... é o exercício na folha de sulfite sobre os continentes*
12. A: *eu fiz!*
13. P: *Tem dois*
14. AA: ((...))
15. P: *number one! ..., ... everybody please sit down and be quiet..., ... ok? ..., ... Bianca ... please sit down!*
16. AA: ((...))
17. P: *number one!*
18. A: *present*
19. P: *no work? ..., ..., ... no exercise?*
20. A (Arthur): *number seven tá present! / AA: ((...))*
21. P: *number three..., ..., ... quem não me entregou exercício hoje só tem prazo até a próxima aula..., ... tá? ..., ... depois disso ((...)) ..., ... number four ..., ... number five!*
22. A: *number five!*
23. P: *class... please be quiet... ok? ..., ... number five... number five!*
24. A: *eu?!*
25. AA: ((...)) (Alunos conversam muito)
26. A: ((...))
27. P: *number seven... Arthur! ..., ..., ..., ..., ..., ..., ..., ..., ... number eight..., ..., ..., ...*

28. A: ó tia..., ... ((...)) ..., ... qué que eu pinto? (Aluno mostra um dos exercícios)
29. P: era pra pintar..., ..., ... ce não fez nem isso nem isso?
30. A: não... esqueci..., ..., ... eu faço isso num minuto!
31. P: ((...))
32. AA: ((...))
33. P: André... please!! ..., ... you boy ... sit down! ..., ... number eight...,... who s number eight? ..., ..., ... twelve ..., ..., ..., ..., ..., ..., ..., .../ AA: ((...)) / P: ..., ... number fourteen class ..., ..., ... who s number fourteen? ..., ... Jonas
34. A: ((...))
35. AA: ((...))
36. P: fifteen... Rafael Linares!
37. A: faltou!
38. AA: ((...))
39. P: sixteen... Roberto..., ..., ..., ..., ..., ..., ..., seventeen...
40. A: não tem!
41. P: nineteen... Aline! ..., ...
42. A: professora?
43. P: yes?
44. A: tinha uma folha de sulfite ((...))
45. P: twenty..., ..., ..., ..., ..., ...
46. A: ((...))
47. P: ((...))
48. A: twenty
49. P: twenty... Ana Maysa., ..., ..., ..., ..., ... twenty-one
50. A: present (Alguém bate na porta)
51. A: entra!
52. A: pensei que era mais uma professora! Nossa senhora! Ai já é muito (...)
53. AA: ((...))
54. P: twenty-one... Ana Paula de Almeida
55. A: eu já falei!
56. P: é o cartaz?
57. A: trabalho
58. AA: ((...))
59. P: Ana Paula Fernandes., ..., ..., ..., ..., ..., ..., ... ((...)) ..., ..., ..., ..., ...
60. AA: ((...))
61. P: twenty-three..., ..Andréia ..., ..., .. twenty-four ..., ..., ..., ..
62. A: faltou!
63. P: twenty-seven..., ..., ..
64. A: vinte sete!
65. AA: ((...))
66. P: twenty-eight!
67. A: vinte oito!
68. A: present...,... o que que é?
69. P: trabalho!
70. A: que trabalho era pra fazer?

71. P: no recreio você conversa comigo que fica para a próxima aula... ta?
72. P: twenty-nine
73. A: André ... você fez esses trabalhos aqui?
74. AA: ((...))
75. P: thirty-one
76. A: eu faltei professora
77. AA: ((...))
78. P: thirty-two
79. A: esqueci em casa!
80. P: thirty-three... Vanessa..., ..., .. thirty-four..., ..., ..., .. Luciano..., ... não?
..., ..., .. thirty-five..., ... Carlos Henrique
81. A (André nº6): vai entrega isso aqui agora dona?
82. P: ((...)) ..., .. thirty-six..., ..., .. yes or no? ..., ..., ..., .. ok
class..., ... open your notebooks..., .. open your notebooks., ... abram os
cadernos..., ..., .. ((...)) tá? ...vamo?
83. A: ta gravando aí dona?
84. A: ô dona/ A: ta gravando!
85. A: ta gravando... dona...
86. AA: ((...))
87. A: ((...))
88. P: alguém aqui quer saber por que tanta professora? (Os alunos estavam
exaltados com a presença das pesquisadoras em sala)
89. AA: queremos!!
90. P: então deixa eu explicar para vocês..., ..., .. ((...)) ...vocês se lembram no
comecinho do ano que eu expliquei pra vocês o propósito dessa aula... que a
gente vai aprender conteúdos de outras disciplinas..., ... vai aprende
geografia... ciências... em inglês..., ... porque assim a gente aprende duas
coisas ao mesmo tempo... né? ..., ..aprende coisa interessante pra vida da
gente e aprende uma língua estrangeira..., ..., ..
91. A: não aprende nenhuma das duas!
92. P: se presta atenção aprende..., .. eu te garanto, ta..., ..., .. então ... a (outra
pesquisadora que observa as aulas) e a (esta pesquisadora) são minhas
colegas da (universidade)..., ta? .., ..elas estão interessadas no trabalho que a
gente está fazendo... por que não sou só eu que faço o trabalho... vocês estão
fazendo também.. ta? ..., .. então elas estão aqui... elas estão observando
como que a aula acontece... ta? ..., ..., .. façam sua parte... prestem atenção...,
..., .. ta bom?..., .. vamos começar então? .., .. ta respondido? .., ..., .. vamos
trabalhar?..., .. let's work ok?., ... the date class... what's rhe date? (profª
caminha em direção à lousa)
93. A: eight!
94. P: yes..., ..., .. April... May..., ..., ..June ...July
95. AA: May!!
96. P: May..., ...very good! (escreve na lousa)
97. P: what day is today? ..., ... what day?
98. A: vinte e dois!
99. A: twenty-two!

100. P: twenty-second..., ..tá..., ... em inglês a gente não coloca vinte e dois..., .. coloca vigésimo segundo dia... ta? ..., ... então é twenty-second..., .. twenty-second
101. A: second
102. P: and the year class? ..., ...nineteen?...
103. A: nineteen..., ...ninety-two
104. P: nineteen.. ninety-two..., .. right?
105. A: nineteen ninety-two
106. P: pay attention..., .., .., .., .., .., .., .., .. review (escreve na lousa) ..., .., .., .. review in Portuguese means revisão..., .., .., .., .., .., ..right?
107. A: professora.. na primeira aula você deu ((...)) uma pesquisa
108. AA: ((...))
109. P: vão vê se vocês guardaram..., ... ok?..., .., .., .., .., .., .., .., .. everybody..., ..pay attention..., ... what's this? (mostra um mapa mundi) ..., .., .., .. in English..., ... what's this? ... a globe? ... a map? ..., ... what's this?
110. A: a map!
111. AA: a map!
112. P: a map... ok? ..., ... this is a map
113. A: this is (the) map
114. P: this is the map of ..., ... our ..., ... world..., .., .., .. nosso mundo..., ... yes? , ..., ... we have two different parts ..., .., .., .. the oceans ..., ... and the continents..., ... repeat class ... oceans!
115. AA: oceans!
116. P: this blue part... ok? ... this blue part is the ocean..., ... and this colored part is the continent... right? (Aponta para o mapa enquanto explica)
117. A: right!
118. P: now..., ...how many continents are there in the world... how many?
119. AA: seven!!
120. AA: seven!!
121. AA e P: seven continents!
122. P: so..., .. there are seven continents..., .., .., .. where?
123. A: where?
124. P: where? Onde? ..., ...
125. A: qual?
126. P: onde? ..., .., .., ..no nosso mundo... né? ... in our
127. A: world/ A: world
128. P: right? ..., ...seven continents..., .. and the names of the continents class... do you remember?
129. AA: ((...))
130. A: ocean ((...)) / A: yes!
131. AA: ((...))
132. P: who knows class?
133. AA: ((...))
134. A: north America
135. A: north America!
136. A: Africa
137. P: como é que se fala?

138. A: north ...américa
139. P: north... ó... som de lingual presa... north... ,...America., ..yes?... ok?...
...pay attention... north America., .. and this one class? (aponta para o mapa)
140. A: south america /sôuth/
141. P: south America
142. A: south America
143. P: south America
144. A: south America
145. AA: ((...))
146. P: and this... this continent class? ..., ..., ..., ..., ... you Cristina... pay attention
147. A: ((...))
148. P: in English..., ...africa
149. AA: Africa!
150. P: Africa... very good..., ..., ..., ..., ..., ..., ..., ..and this small continent., ..., ... what continent is/ A: Europe! / Europe/ P: this? ..., ..., ... very good..., ..., .. Europe
151. A: europe
152. P: europe
153. P: europe
154. A: europe /éurope/
155. P: europe
156. AA: europe
157. P: and this sm... large continent class?
158. A: ásia
159. AA: ásia!
160. P: in English
161. AA: asia
162. P: asia... very good!
163. A: como é que é dona?
164. P: asia
165. A: asia?
166. AA: asia
167. P: ok? ...asia ..., ..., ...and here class..., .. what continent is this?
168. A: austrália!
169. AA: Austrália!
170. P: australia (profª dá a pronúncia em inglês)
171. AA: australia
172. A: australia
173. P: only this... yes?,...is it right or wrong?
174. A: antártica / A: yes! / A: right!
175. P: one... (vai contando os continents no mapa)... two ...three (os alunos contam junto com a professora) ...four ...five ...six
176. AA: antártica! Antártica!
177. P: antarctica
178. AA: ((...))

179. P: antarctica
180. A: antártica
181. P: Antarctica ..., ..., .. pay attention class..., ..., ...we have large and small continents..., ..., ..right? ..., ..what's the largest continent?
182. AA: antártica!
183. A: antártica!
184. A: antártica!
185. P: Antarctica? ...is the largest continent?
186. AA: não!!
187. P: ((...))
188. A: ((...))
189. P: oh..., .. I'm sorry... Antarctica right?,... what's the largest continent... who knows?, ..largest... ó... olha a palavrinha..., ...largest
190. AA: largest....largest
191. A: asia!!
192. A: asia!
193. P: ó... largest..., ..é o mais extenso... é o maior
194. A: asia
195. P: asia..., ... ó então... asia is ... the largest continent (escreve na lousa)
196. A: is?
197. P: the largest continent
198. A: the largest
199. P: the largest continent..., ...asia is the largest continent..., ..., ..., ..., ..., ..., ..., ..and the second largest? .., ..., ... é o segundo maior?
200. A: África
201. A: africa /eifrica/
202. P: africa..., ..., ... so... africa is the second..., ... the second largest..., ..., ..., ..., ..and the third?
203. A: (north) America
204. AA: north America
205. A: não é norte não!..., ...(não é o Brasil?)
206. P: Brazil?..., ...Brazil is here (aponta no mapa)..., ...in south america..., ..., ...north America is the third..., ...ok? ...ó ...pay attention..., ...pay attention to the sound., ...north..., ...lingual presa.... tá gente? Ó
207. AA: north! north!
208. P: north (mostra a língua)
209. AA: north
210. P: isso!
211. A: north! / A: north!
212. AA: north!
213. A: south /sôuth/ America
214. P: and the fourth?
215. A: south /south/ America
216. A: (corrige a pronuncia da colega) south!
217. P: south
218. AA: south!
219. P: America

220. AA: south America
 221. P: é o quarto maior...ok? ..., ...fourth largest continent
 222. A: Antarctica!
 223. P: and the fifth?
 224. AA: antarctica!
 225. P: very good! ..., ...where is it? ..., ...Antarctica is ((...)) ..yes? ..., ..and the sixth?
 226. A: Antarctica!
 227. P: Antarctica is the fifth...
 228. A: Europe/ Europe/
 229. P: europe!
 230. AA: europe
 231. P: europe is the sixth..., ..., ... all right?
 232. A: Australia!
 233 P: Australia is the ..., ...the ..., ...how can I say "o menor"?
 234. AA: ((...))
 235. A: smallest!
 236 P: smallest... very good! ..., ..., ..pay attention here..., .. pay attention please..., ..., ..Alexandre... pay attention..., ..what's the opposite of largest? ...the opposite., ... it's like Portuguese... oposito..., ... qual que é o oposito de largest? ..., ...é menor...né? ..., ..how can I say menor in English? ..,Ana Paula
 237. A: smaller
 238. A: small / A: ((...))
 239. P: smallest..., ...very good..., ..., ... Australia is the smallest
 240. A: ((...))
 241. P: smallest..., ..., .., ...ceis tão afiados..., ..., ... now let's talk about the oceans...
 242. A (nº4): oceanos!
 243. P: yes... oceans., ..., ..., ... how many oceans class?
 244. A: ((...))... índico
 245. A: four!
 246. AA: atlântico... pacífico... índico... ártico
 247. P: there are four oceans..., ... the names in English
 248. A (nº 7): in English... atlantic... pacific
 249. P: yes... ó.. what's the name of ((...)) ocean?
 250. A: pacific
 251. P: pacific
 252. A: atlantic
 253. A: artic
 254. P: where's the atlantic ocean? Here? (aponta para o ártico)
 255. A: artic ocean!
 256. A: artic ocean!
 257. AA: artic ocean!
 258. A: artic ocean
 259. P: artic..., ..artic ocean..., ...and this? ...this ocean that (surrounds) Brazil
 260. AA: atlantic!

261. A: teacher!
262. P: atlantic ocean..., ...and this? ...and this class? What con...what ocean is this?
263. A: índico
264. A: índico
265. P: how can I say “índico” in English?
266. A: índic
267. A: índic / A: índic
268. P: indian
269. AA: indian
270. P: indian... yes..., ..., ..., ..., ..., ..., ..., ...indian ocean
271. A: teacher
272. P: yes
273. A: ((...))
274. P: ((...))
275. AA: ((...)) Alunos copiam da lousa
276. P: ready class? ..., ..., ...did you do your exercise? ..., ...fizeram os exercícios?
277. A: fizemos!
278. P: aquele de colar na cartolina? (Os alunos deveriam colar pequenas figuras dos continentes em cartolinas formando “cards” – essas figuras lhes foram entregues em folha mimeografada)
279. AA: fizemos!
280. P: agora todo mundo vai pegar o exercício da cartolina..., ..., ..., ..., ..., ..., ..., ..., ...ta? ..., ..
281. AA: ((...)) (movimentação dos alunos para pegar os exercícios – alunos mostram para a professora)
282. P: todo mundo fez?
283. AA: ((...))
284. P: pay attention..., ... é pra ser feito em duplas..., ... quero duplas... ta bom?
285. AA: ((...))
286. A: ô dona..., ..eu perdi..., ..., ...ta aqui dentro!
287. P: pay attention class ..., ..., ...vamo prestá atenção gente
288. AA: ((...))
289. P: ((...)) ...olha o que vocês vão fazer... parem de escrever um pouquinho..., ..., ..., ..., ..., ..., ..., ..em pares...in pairs., ..., . you are going to show the continent..., .. show... mostrar..., ...vocês vão mostrar o continente para o colega e vão fazer uma pergunta..., ..., ... “what continent is this?”..., ..., ...((...)).. ó ..., ...vamos anotar essa pergunta.... (escreve na lousa) ..., ... you andré., ...sit down..., ...((...))., ...repeat class..., ...”what continent is this?”
290. AA: what continent is this?
291. P: again..., ... what continent is this?
292. AA: what continent is this?
293. AA: what continent is this?
294. AA: ((...)) (professora mostra o continente antártico)
295. P: what continent is this?

296. A: Antarctica!
297. AA: Antarctica!!
298. P: olhem o que vocês podem responder..., ... it..., it is... right? ..., ...ou ... it's Antarctica..., ..., ..it's áfrica..., ..., ... e quando vocês não souberem..., ..vocês vão falar o quê?
299. AA: não sei!
300. A: não
301. A: não me lembro
302. P: I... don't know..., ...eu não sei!
303. AA: I don't know!
304. A: professora... professora... professora é correto... is correct ((...))?
305. P: ((...)) I know
306. AA: ((...))
307. P: I don't remember
308. AA: ((...))
309. P: I don't remember (escreve na lousa)
- (término da fita)

DATE: _____
 NAME: _____

The Earth



Hello friend! My name is Júlio.

I am an astronaut.

I am on the moon!

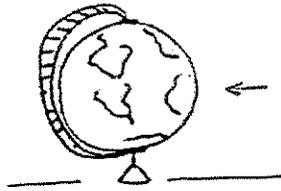
Let's study the earth with me?!

Pay attention:

The Earth is our planet.

We live on it.

This is the Globe



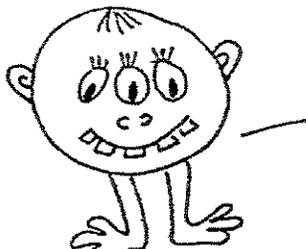
The globe is the miniature of the Earth.



This is the moon

The moon is the natural satellite of the Earth.

The moon travels around the Earth.



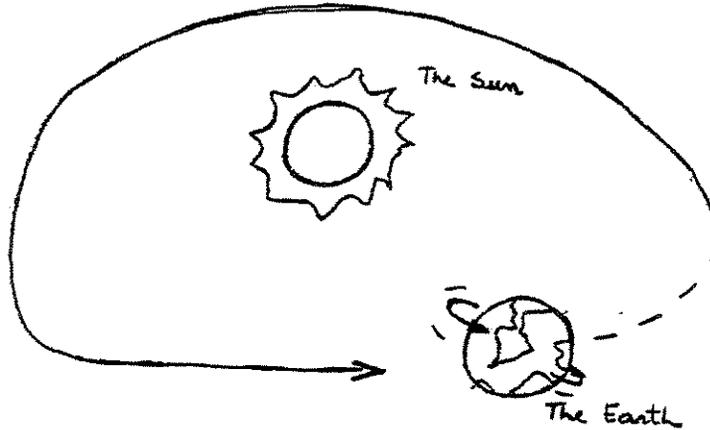
The Earth is not my planet.

I am an E.T.

ANEXO 3

School: _____
Date: _____
Name: _____

The Earth and its movements



The Earth travels around the sun.

It takes 365 days, 5 hours, 48 minutes and 46 seconds to complete its trip around the sun.

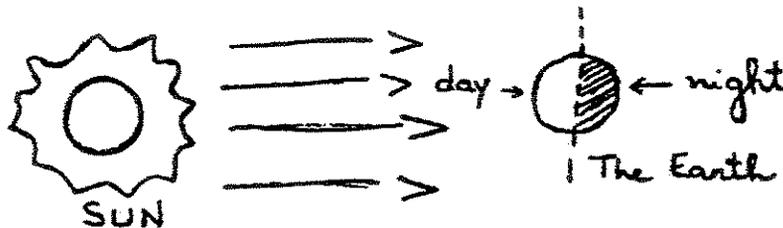


The Earth moves around itself too.

This movement is called rotation.

The Earth takes 24 hours to move around itself.

The Earth is always turning. As it turns, one side faces the sun. That side has day. The other side is in shado



ANEXO 4

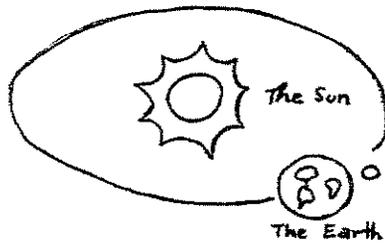
Name: _____

Date: _____

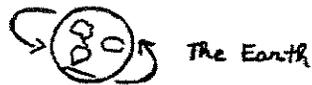
Activities

1. Pay attention to the movements the Earth and the Moon are doing. Describe them below giving the information you've learnt.

1a)



1b)



1c)



2. Review

2a) What's the Earth?

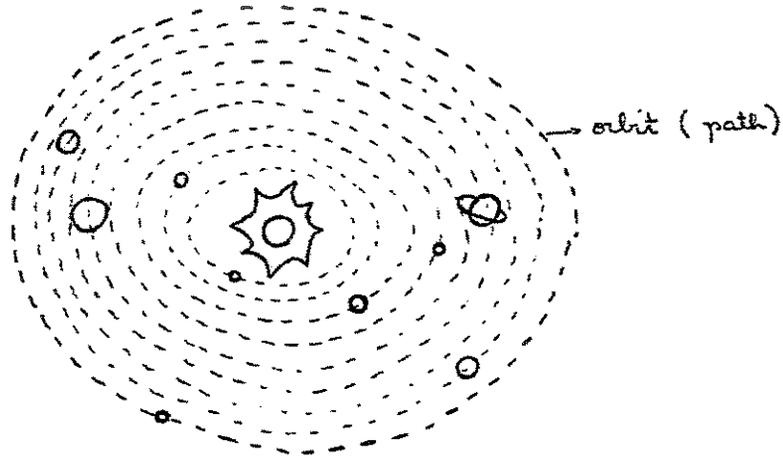
2b) What's the Globe?

2c) What's the moon?

ANEXO 5

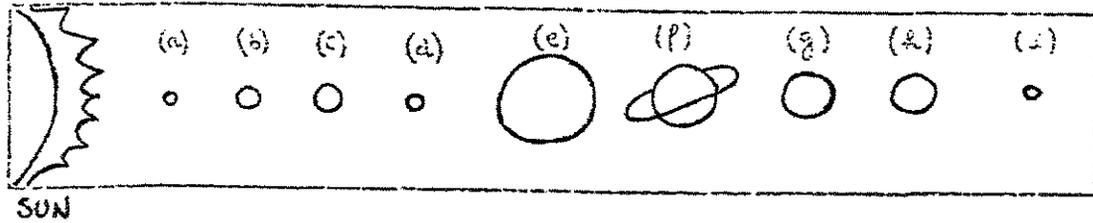
Name: _____ N° _____ Grade: _____
 Date: _____

The Solar System



There are nine (9) bodies near the sun. these bodies are the planets. The planets move around the sun. The sun and the planets make up our solar system. Each planet travels in its own path. This path is called an orbit.

Some planets travel fast. Others travel slowly.



Name the planets in the picture above:

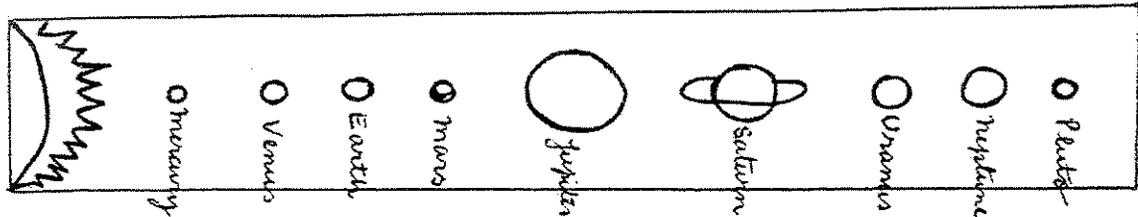
- (a) _____
- (b) _____
- (c) _____
- (d) _____
- (e) _____

- (f) _____
- (g) _____
- (h) _____
- (i) _____

NAME : _____ N° _____

Activities

Look at the picture and answer the questions:



- 1) How many planets are there in our solar system?

- 2) What is the biggest planet of our solar system?

- 3) What is the hottest planet of our solar system?

- 4) What is the coldest planet of our solar system?

- 5) How many moons are there in orbit around the Earth?

- 6) Which planet is colder: Jupiter or Neptune?

- 7) Which planet is hotter: Mars or Saturn?

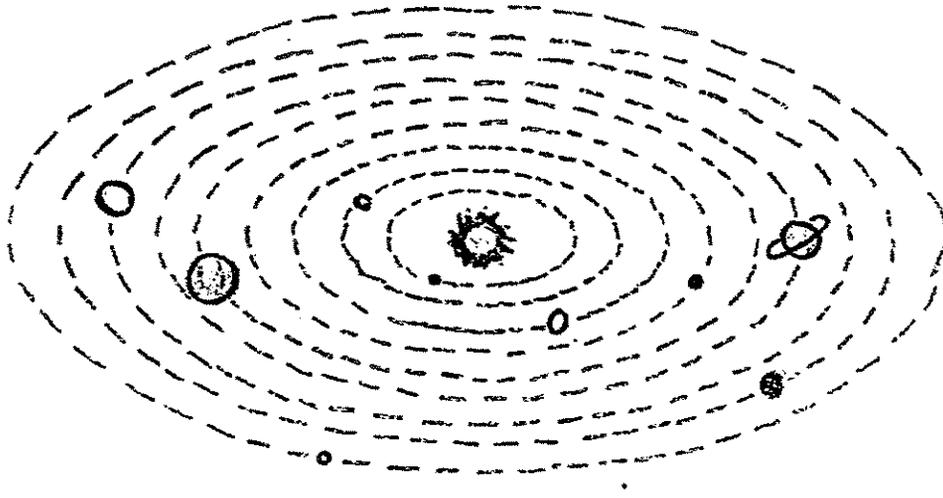
- 8) Is Mercury near or far from the Sun?

- 9) Which planet is called the "Red Planet"?

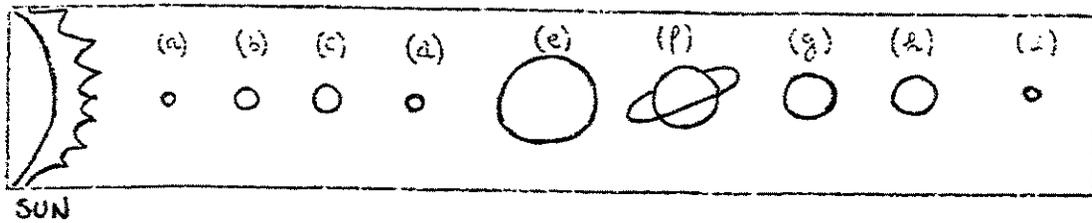
- 10) How long does Saturn take to complete a trip around the Sun?

ANEXO 6 B

Name: _____ Number: _____ Grade: _____
Activities: _____



This is a picture of our _____



Name the planets in the picture above:

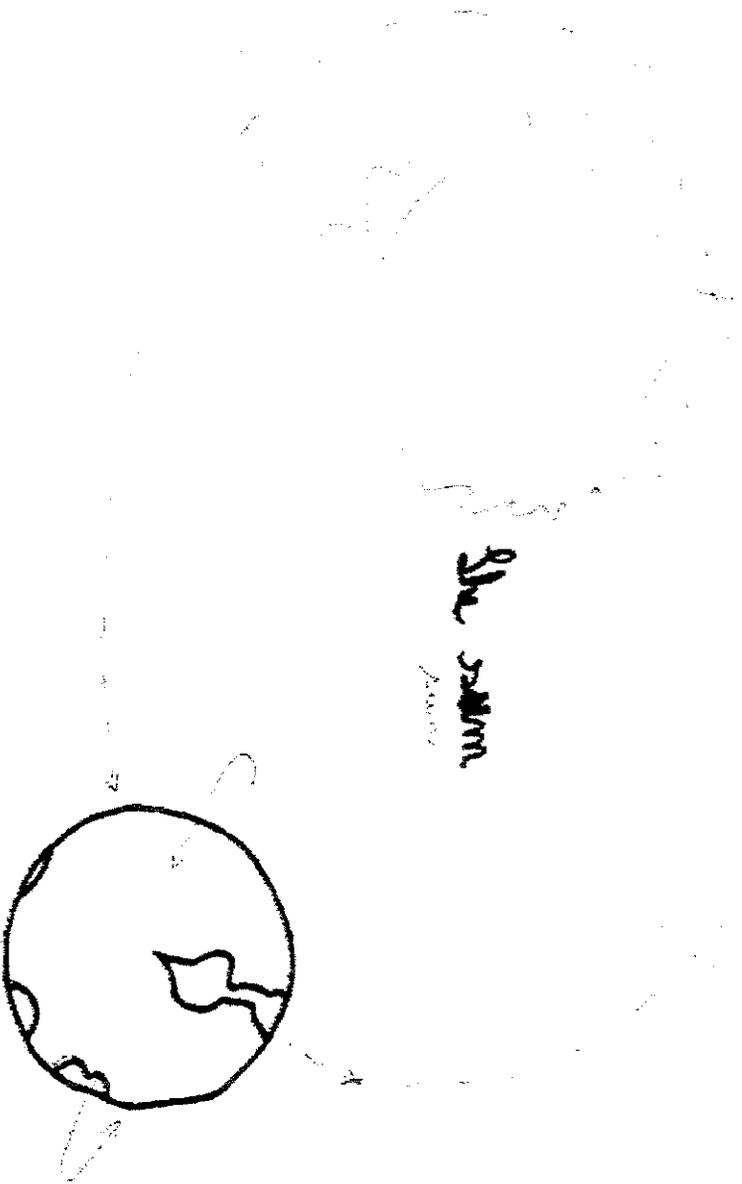
(a) _____
(b) _____
(c) _____
(d) _____
(e) _____

(f) _____
(g) _____
(h) _____
(i) _____

<p>It is our planet. It moves around the sun and around itself too.</p> <p><u>It's the Earth.</u></p>	<p>It is the natural satellite of the Earth. It moves around the Earth.</p> <p><u>It's the moon.</u></p>	<p>It is a star. It is the main star of the Solar System. It and the 9 planets make up our Solar System.</p> <p><u>It's the Sun.</u></p>	<p>It is a small planet. It is the hottest planet of our Solar System.</p> <p><u>It is Mercury.</u></p>
<p>It is as big as Earth. It is a hot and dry planet.</p> <p><u>It's Venus.</u></p>	<p>It is the red planet. It has red soil – its soil has iron in it. It has 2 small moons.</p> <p><u>It is Mars.</u></p>	<p>It is the biggest planet of our solar system. It has 16 moons!</p> <p><u>It is Jupiter.</u></p>	<p>It is a beautiful planet. It has many bright rings around it. It has 23 moons.</p> <p><u>It is Saturn.</u></p>
<p>It is the coldest planet of our solar system. It is a small planet.</p> <p><u>It is Pluto.</u></p>	<p>It is colder than Uranus. It has 2 moons.</p> <p><u>It is Neptune.</u></p>		

ANEXO 8

THE Earth and its measurements



Edison de Souza Pereira S: D
no: 11

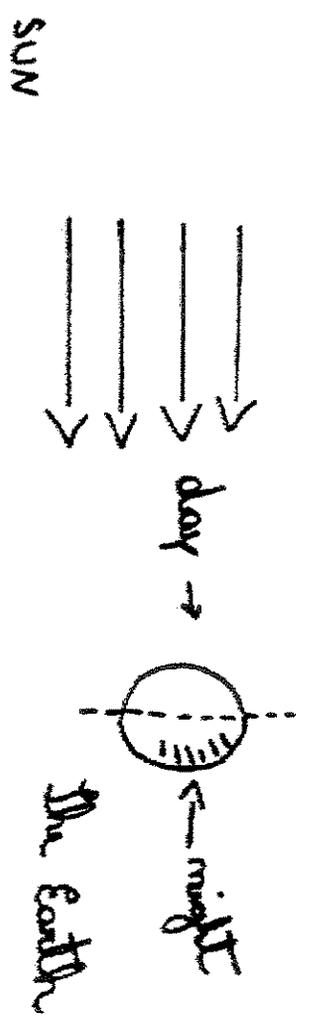
ANEXO 8 B

The Earth travels ^{around} the sun.

Earth's orbit



The Earth moves around itself too.
This movement is called rotation.
The Earth takes 24 hours to move
around itself.



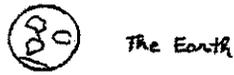
ANEXO 9

Date: _____
 Name: _____ N° _____

Test

1. What do you know about:

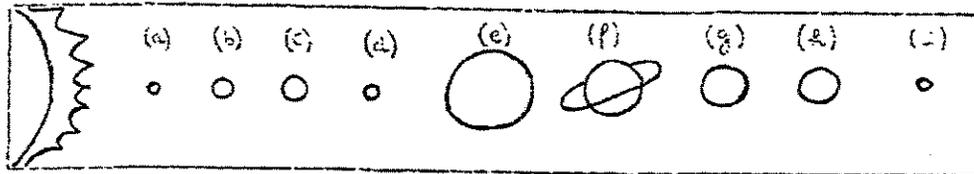
a)



b)



2. Name the planets below:



SUN

(a) _____

(b) _____

(c) _____

(d) _____

(e) _____

(f) _____

(g) _____

(h) _____

(i) _____

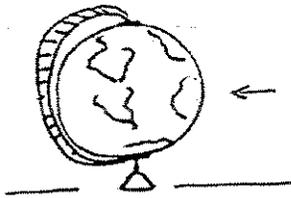
3. Choose 2 planets (except the Earth) and give their characteristics:

4. What's the hottest planet? _____

5. Which planet is hotter? Earth or Venus? _____

ANEXO 10

The Continents



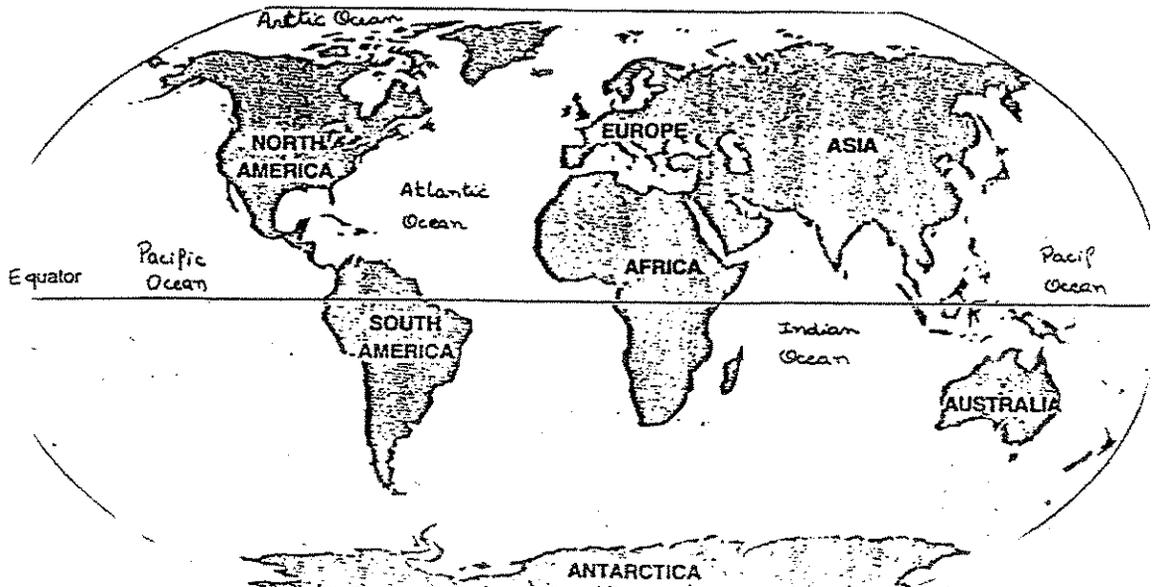
This is the globe.

The globe is a round map of our world.



Only about one third (1/3) of the surface of the Earth is covered by land.

This land is made up of seven main areas. Each of these areas is called a continent. They are:



ANEXO 11
(TAREFA EM GRUPO)

School: _____

Date : _____

Exercises

1. How many continents are there in our world ?

2. What are their names?

3. What's the largest continent in the world?

4. And the smallest continent? What's it?

5. What continent is this?



6. This is the second largest continent. What's its name?



7. What continents are these? Write down their names.



This is _____.

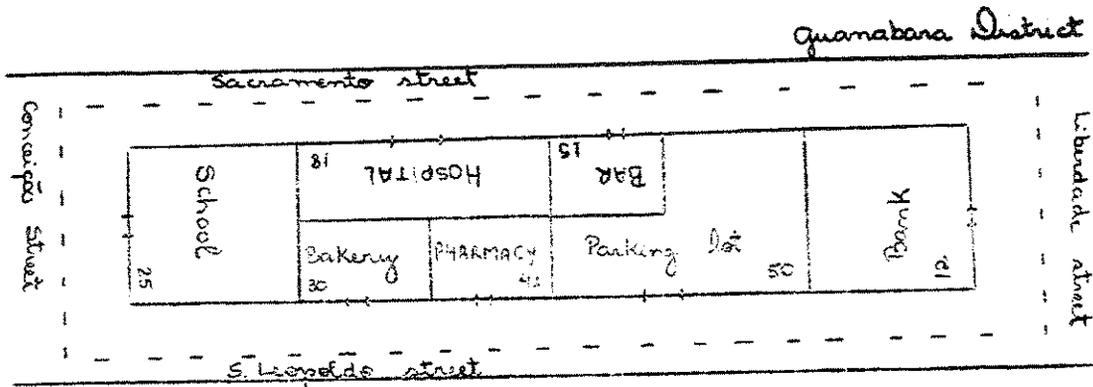


This is _____.

8. Complete:

At first glance, South America and Africa look similar. Both are _____ at the top and _____ at the bottom. But, actually, the bottom of Africa is much _____.

4. Pay attention to the map and answer the questions below:



4a) What street is the school on?

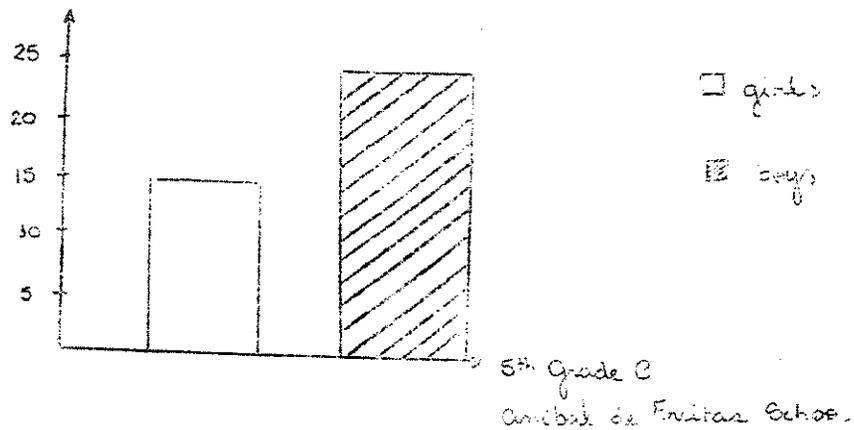
4b) Is the bakery on Sacramento street?

4c) What district are the places in?

4d) I need to go to the hospital. Where is it?

5. Campinas is our city, our community. Write down a composition about it.

2. This bar diagram represents Juliana's class. Analyse it and write down the informations you've got.



3. Compare:

a) 2 TV actors:

b) 2 classmates: _____

c) 2 cities: _____

d) 2 continents: _____

ANEXO 13

School: Cadabibide and Semario

Date: _____

Name: Palma

Homework

The Continents

Along grade 11



Don't point
the continents
are there, ok?

Legend:

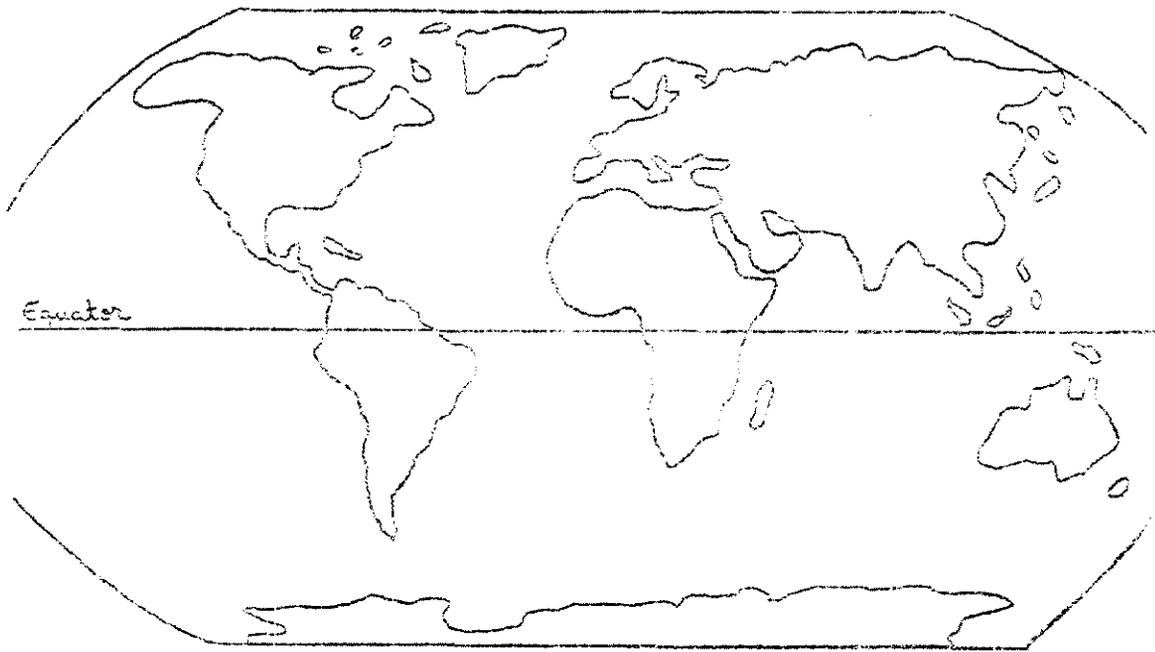
- North America
- South America
- Europe
- Africa
- Asia
- Australia
- Antarctica

ANEXO 14

School: _____
Date: _____
Name: _____ N° _____

Test

1. This is the world map. Make a text about it using the information you know (about it) about our world.



ANEXO 15
(Tarefa em grupo – 6^a série)

Grade: _____ Date: _____

The Continents

The world is divided into land and water. Land covers one third (1/3) of the Earth's surface. The rest (2/3) is water.

The land is divided into 6 areas called continents: Asia, Europe, Africa, America, Oceania and Antarctica. Most of the lands lie above the Equator.

Water covers most of the Earth bellow the Equator. It is divided into 4 oceans: pacific Ocean, Atlantic Ocean, Indian Ocean and Artic Ocean.

Water surrounds some continents. Others are joined. The dividing line between two continents is called a border.

I. Based on the text, answer the questions.

1. How many continents are there? What are their names?

2. How many oceans are there? What are their names?

3. Where is most of the land?

4. What covers most of the Earth below the Equator?

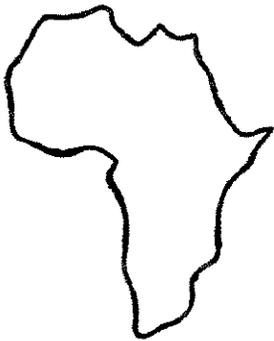
5. What surrounds some continents?

6. What's a border?

II. Fill in the blanks:

1. The world is divided into _____ and _____.
2. Land covers _____ of the Earth's surface.
3. The rest (2/3) is _____.

III. Based on the drawings, answer the questions:



1. What continent is this?



2. What continent is this?

ANEXO 16

Name: _____ Number: _____
Grade: _____ Date: _____

A – The Continents

I. Based on the drawings, answer the questions:



1. What continent is this?



2. What continent is this?

II. Look at the map on the blackboard and fill in the blanks:

The world is divided into _____ and _____.
_____ covers 1/3 of the Earth's surface. The rest is _____. The
land is divided into areas called _____:
_____, _____, _____, _____ and
_____. Most of the land lies _____ the Equator.
_____ covers most of the _____ below the _____. It
is divided into 4 _____:
_____, _____, _____, _____,
_____ and _____. Water surrounds some
_____. Others are joined. The dividing _____ between
_____ continents is called _____.

III. Look at the map again and answer the questions:

1. Which continents are big?

2. Which continents are small?

3. Is Oceania below or above the Equator?

4. In which continent is Brazil located?

5. Which ocean is between Africa and America?

B – The Solar System

I. Look at the picture of the Solar System on the blackboard and answer the questions:

1. Which planet is called the “Red Planet” because its soil has iron on it?

2. Which planet has bright rings around it?

3. Which planet is called the “Evening Star” ?

4. Which planet is very hot because it’s near the Sun?

5. Which planet has people, animals and plants on it?

QUESTIONÁRIO - ALUNOS

1. Você considera a avaliação por meio de provas importante?

Sim Não Por que? _____

2. Como deveria ser a avaliação de inglês na escola?

- provas escritas
 - provas orais
 - provas escritas e orais
 - trabalhos individuais escritos
 - trabalhos em grupo escritos
 - apresentação oral de trabalhos
 - participação em classe
 - auto avaliação
 - outras maneiras de avaliar Justifique: _____
-

3. Você estuda para as provas de inglês?

Sim Não Por que? _____

4. Se você estuda, como o faz?

- lendo silenciosamente
- lendo em voz alta
- escrevendo
- sozinho
- com colegas
- com outras pessoas

5. Se você estuda, quando o faz?

- todos os dias
- só quando há prova
- outra resposta Explique: _____

Quanto à prova que você acabou de fazer:

6. No geral, essa prova foi difícil ou fácil? _____

7. Qual a questão que você considerou mais difícil? Por que? _____

8. Qual a questão que você considerou mais fácil? Por que? _____

9. Avalie o seu aproveitamento nessa prova. Que conceito você se atribui? (de A a E) _____

ANEXO 18

Roteiro de entrevistas

Professora _____

Data _____

(Vou começar com algumas perguntas mais gerais, sobre a escola, caminhos percorridos até encontrar uma escola que aceitasse colaborar com o projeto, perfil dos alunos, etc)

1. O que você acha que a escola deve ensinar?
2. Qual é o papel da LE na escola?
3. A escola tem um projeto pedagógico? Você teve acesso a ele?
4. A escola segue algum critério para distribuição dos alunos nas diferentes classes de uma mesma série? Quais?
5. Você participa dos conselhos de classe?
6. Com relação aos procedimentos e estratégias pedagógicas, como os alunos aprendem a língua estrangeira?
7. (desdobramento de 6 – inserida durante a entrevista) Você acha que isso (como as alunos aprendem) tem a ver com a faixa etária? Todo aluno aprende assim?
8. Que fatores influenciam para que uns aprendam mais ou mais facilmente que outros?
9. O que você faz para apoiar os alunos que estão com mais dificuldade?
10. Qual é a sua concepção de avaliação?
11. (desdobramento de 11 – inserida durante a entrevista) Então, é comum surgirem perguntas como “professora, como é que eu digo XXX em inglês?” durante as provas?
12. Que tipo de avaliação você realiza? (O que você avalia?)
13. Na elaboração dos instrumentos de avaliação, como você faz? Consulta o planejamento, os objetivos?
14. Seus instrumentos de avaliação são diferentes dos instrumentos “tradicionais”?
15. Nos momentos de preparação dos instrumentos, você acha que suas concepções sobre a escola e suas funções estão sempre presentes?
16. Se não houvesse uma exigência da escola, mesmo assim você realizaria avaliações periódicas formais (via provas e testes)?
17. O que significa a nota ou conceito final para estas pessoas ou grupos: você, professores em geral, escola, pais, alunos?
18. O componente *avaliação* foi discutido previamente na elaboração do projeto de intervenção?
19. E a avaliação do seu trabalho, como é feita? Você utiliza a avaliação de rendimento realizada com os seus alunos? Eles avaliam o seu trabalho?
20. Sua concepção de avaliação permanece a mesma de antes do projeto? Você mudaria alguma coisa no trabalho desenvolvido até agora?